

Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula

Herausgeber/innen:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria-Luise Braunsteiner – Mitglied des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andreas Schnider – Vorsitzender des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Wien

MRⁱⁿ Mag.^a Ursula Zahalka – Gesamtkoordinatorin Pädagog/innenbildung NEU im Bundesministerium für Bildung und Frauen, Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Abbildungen: Marius Nechvile MSc BSc

Maria-Luise Braunsteiner – Andreas Schnider –
Ursula Zahalka (Hg.)

Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula

von

Maria-Luise Braunsteiner, Katharina Soukup-Altrichter,
Jutta Zemanek, Elisabeth Seethaler, Maria Wobak,
Richard Schulz-Kolland, Regine Weitlaner

Gedruckt mit Unterstützung des bmbf



Kooperation mit Frau MRⁱⁿ Dr. Michaela Siegel erfolgte in Teilen der Publikation, im Speziellen Prüfungsordnung, Aufbau und Struktur des Curriculums und Modulbeschreibung als Prüfkriterien der Abt. I/7 des bmbf.

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG, Graz 2014

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag

ISBN 978-3-7011-0297-6

www.leykamverlag.at

www.uni-graz.at

Inhaltsverzeichnis

0 Vorwort	9
1 PädagogInnenbildung als Prozess NEU denken und entwickeln lernen	11
2 Die Ziele der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung	17
3 Die Orientierungspfade von Pädagoginnen- und Pädagogenbildung	19
3.1 Kompetenzorientierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung: Die Empfehlung des Entwicklungsrats/Qualitätssicherungsrats	20
3.2 Inklusionsorientierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung	22
3.3 Bildungsorientierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung	23
3.4 Das EPIK-Modell	24
3.5 KOM-BiNE	24
4 Modularisierung und Kompetenzorientierung im Curriculum und in der hochschuldidaktischen Umsetzung	25
4.1 Verständnis von Modularisierung und Modulentwicklung	25
4.2 Kompetenzorientierung	27
4.2.1 Verständnis von Kompetenzen und Lernergebnissen im europäischen Hochschulraum	28
4.2.2 Kompetenzen	30
4.2.3 Lernergebnisse	30
4.3 Standards	32
4.4 Komplexitätsstufen in Form von Taxonomien	36
4.5 Leistungsnachweise und Prüfungen	40
5 Qualifikationsprofil	43
5.1 Leitfragen zur Erstellung eines Qualifikationsprofils – Kohärenz des Studiums	43
5.1.1 Welche Ziele verfolgt das angegebene Studium? Welche Qualifikationen/Berechtigungen werden mit der Absolvierung des Studiums erreicht?	43
5.1.2 Welches Lehr-Lernkonzept wird eingesetzt, um die Ziele und Lernergebnisse zu erreichen?	44
5.1.3 Welche Lernergebnisse werden erwartet? Welche fachlichen und welche überfachlichen Kompetenzen werden angestrebt? ..	45
5.2 Bachelorniveau-Masterniveau	46
5.3 Rahmenprinzipien bei interinstitutioneller curricularer Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten	48

6 Bestandteile des Curriculums	49
6.1 Bezeichnung und Gegenstand des Studiums	51
6.2 Qualifikationsprofil	52
6.3 Allgemeine Bestimmungen	52
6.3.1 Dauer, Umfang und Gliederung des Studiums	52
6.3.2 Beschreibung der fachlichen bzw. künstlerischen Eignung als Zulassungsvoraussetzung für das konkrete Studium	54
6.3.3 Zulassungsvoraussetzungen und Eignungsverfahren	54
6.3.4 Verordnung des Rektorats zu den Reihungskriterien	56
6.3.5 Studienleistungen im European Credit Transfer System (ECTS)	56
6.3.6 Beschreibung der im konkreten Studium vorgesehenen Lehrveranstaltungstypen	57
6.3.7 Auslandsstudien/Aussagen zur Mobilität im Studium	58
6.3.8 STEOP – Studieneingangs- und Orientierungsphase	58
6.3.9 Pädagogisch-praktische Studien – Beschreibung des Konzepts inklusive Nachweis der erforderlichen ECTS-Credits	59
6.3.10 Bachelor- bzw. Masterarbeit	60
6.3.11 Abschluss und akademischer Grad von Bachelor- und Masterstudien	60
6.3.12 Prüfungsordnung	60
6.4 Aufbau und Gliederung des Studiums	60
6.4.1 Modulübersicht	60
6.4.2 Grafische Gestaltung einer Studienverlaufs	61
6.4.3 Modulbeschreibungen	60
7 Grundsätzliche Anforderungen an die Gestaltung der Curricula	63
7.1 Strukturierung der Lehr- und Lernangebote	63
7.2 Anstellungserfordernisse – berufsrechtliche Vorgaben	65
7.3 Studienarchitektur	67
7.3.1 Primarstufe	67
7.3.2 Sekundarstufe Allgemeinbildung	68
7.3.3 Sekundarstufe Berufsbildung	69
8 Beispiele für Studienstrukturen	71
8.1 Primarstufe	71
8.2 Sekundarstufe (Allgemeinbildung)	73
8.3 Sekundarstufe (Berufsbildung)	75
8.4 Verpflichtend anzubietender Schwerpunkt	77
8.4.1 Inklusive Bildung als pädagogische Grundlage für alle Studierenden	77
8.4.2 Schwerpunkt Inklusive Pädagogik	78

8.4.3	Erweiterung und inhaltliche Spezialisierung im Rahmen des Masterstudiums	79
8.4.4	Einsatzmöglichkeiten und Qualifikationsniveaus beim Schwerpunkt Inklusive Pädagogik/Fokus Behinderung	80
9	Prüfungsordnung	81
10	Fachliche und überfachliche Kompetenzen	93
10.1	Interreligiöse Kompetenz – verpflichtend zu erwerben gemäß § 9 HCV	93
10.2	Überfachliche, personbezogene Kompetenzen für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen	94
10.3	Gender Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich	95
10.4	Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden	95
10.5	Verankerung von „Health Literacy“ in der PädagogInnenbildung NEU	96
10.6	Bildung für nachhaltige Entwicklung	97
10.7	„Digital-inklusive“ PädagogInnenbildung	98
10.8	Grundlagenpapiere und Kompetenzbeschreibungen für die Bereiche „Interkulturalität“, „interkulturelle Bildung“ und „Migrationspädagogik“	98
10.9	Die neue Primarpädagogin/der neue Primarpädagoge	99
10.10	BE-Kompass für Aus- und Weiterbildung	100
10.11	Learning Outcomes for Music Teachers	100
10.12	Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB)	101
10.13	Kompetenzprofil für das Berufsfeld PTS	102
11	Ablaufprozess: Von der Erstellung bis zur Implementation von Curricula	103
11.1	Verfahren zur Stellungnahme des Qualitätssicherungsrats (QSR) zu Curricula neu einzurichtender Lehramtsstudien	103
11.2	Prüfung von Hochschullehrgängen mit Masterabschluss gemäß § 39 Abs.1 Hochschulgesetz 2005	106
11.3	Wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Pädagoginnen- und Pädagogenbildung – Richtlinien des Qualitätssicherungsrats	107
11.4	Prozessübersicht: Verfahren zur Stellungnahme des Qualitätssicherungsrats	110
12	Literaturverzeichnis	111
13	Gesetze und Verordnungen	115

0 Vorwort

Der vorliegende Band ist ein dynamisches Produkt einer Entwicklungsgruppe – zusammengesetzt aus Expert/inn/en von fünf Pädagogischen Hochschulen, die in einem konstruktiven Miteinander das Entstehen ermöglichten. Dazu wurden Rückmeldungen von drei Universitäten (Sounding Board) eingeholt, deren unterstützende Hinweise und Anliegen so weit wie möglich eingearbeitet worden sind.

Der Anstoß zu diesem Handbuch wurde schon im Dezember 2012 durch MRⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anneliese Koller und Univ.-Prof. Dr. Andreas Schnider gegeben. Sollte es vorerst lediglich Bausteine zur Curriculaentwicklung enthalten, so zeigte sich im Dialog und Diskurs mit den Stakeholdern, dass grundlegende Diskussionen zur Kompetenzorientierung und Modularisierung als notwendig erachtet wurden. Das vorliegende Produkt versucht diesen Spagat.

Es gibt einerseits einen Überblick zur Curriculumsentwicklung an sich – mit vertiefenden Texten zur Kompetenzorientierung und modularen Entwicklung. Andererseits beinhaltet es die mit der Abteilung I/7 des BMBF akkordierten Parameter der rechtlichen Prüfung (Struktur und Modulbeschreibung) zukünftiger Curricula ebenso wie (rechtlich geprüfte) Vorschläge in Form von Textbausteinen für eine Prüfungsordnung für die Pädagogischen Hochschulen. Festzuhalten ist, dass die Handreichung keine „Prüfkriterien“ des QSRs darstellt.

Letztlich wurden beispielhaft Studienstrukturen entworfen, die die gesetzlichen Bestimmungen veranschaulichen helfen und gegebenenfalls zu eigenen Lösungen anregen sollen. Damit versteht sich dieses Handbuch als Anregung für die Curriculum-Entwickler/innen, gleichzeitig können damit Anstöße für Lehrende gegeben werden, die ja in der Umsetzung wesentliche hochschuldidaktische Implikationen verwirklichen müssen.

Einen wesentlichen Teil dieses Bandes stellt das Kapitel mit den Modellen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen dar, das sich als *work in progress* versteht.

Da hier Neuland betreten wird, wird es aus pädagogischer und rechtlicher Sicht notwendig sein, das Handbuch dynamisch weiter zu entwickeln, Aussagen zu hinterfragen, pädagogische und rechtliche Entwicklungen weiter zu prüfen und zu berücksichtigen und Klarstellungen, an denen stets weiter gearbeitet werden muss, vorzunehmen.

1 PädagogInnenbildung als Prozess NEU denken und entwickeln lernen

Andreas Schnider

Partizipation und Diskurs

Politik sollte an sich das Ziel verfolgen, dem Machbaren innerhalb des Möglichen auf Basis eines demokratischen, öffentlichen und auch partizipativen Diskurses immer mehr Raum zu verschaffen. Es geht daher in allen Anliegen, die von einem breiten gesellschaftlichen Interesse getragen werden, um ein ständiges inhaltliches von Argumenten getragenes Aushandeln zwischen allen von diesem Thema betroffenen Stakeholdern. Nach diesem Verständnis scheint das Grundanliegen gegenseitiger Beteiligung innerhalb eines Entwicklungs- und Umsetzungsprozesses und die damit verbundenen Möglichkeiten einer echten Partizipation unumgänglich zu sein.

Die Genese

Die abgelaufene Regierungsperiode zwischen 2008 bis 2013 war in mancher bildungspolitischen Themenstellung von diesem Geist bestimmt. Die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Claudia Schmied (2008–2013, SPÖ) gemeinsam mit den BundesministerInnen für Wissenschaft und Forschung Johannes Hahn (2008–2010, ÖVP), Beatrix Karl (2010–2011, ÖVP) und schließlich Karlheinz Töchterle (2011–2013, ÖVP) haben in einem aufgaben- und zielorientierten Miteinander-Prozess und in personeller Kontinuität der „LehrerInnenbildung NEU – Zukunft der pädagogischen Berufe“ – wie das Projekt ursprünglich hieß – von Beginn der Legislaturperiode an eine große Gewichtung in ihren gemeinsamen Programmen gegeben. Eine bereits im Jahre 2008 eingerichtete ExpertInnengruppe (Ulrike Greiner, Peter Härtel/Vorsitzender, Stefan Hopmann, Bettina Korzik, Marlies Krainz-Dürr, Arthur Mettinger, Martin Polaschek, Michael Schratz, Martina Stoll, Willi Stadelmann) erarbeitete in einem ersten Prozessschritt Möglichkeiten hinsichtlich einer Neugestaltung der LehrerInnenbildung in Österreich, die einerseits international gesehen eine Qualitätssteigerung sichtbar machen sollten und andererseits in Österreich mit seinen jeweils ganz spezifischen Voraussetzungen und Gegebenheiten in den nächsten Jahren umsetzbar wären.

Ende des Jahres 2010 übernahm nach vier Stakeholderkonferenzen (Zeitraum: November bis Dezember 2010) in Linz, Wien, Graz und Innsbruck eine Vorbereitungsgruppe (Roland Fischer, Peter Härtel, Stefan Hopmann, Christa Koenne, Erwin Niederwieser, Andreas Schnider/Vorsitzender, Cornelia Wustmann) die Ergebnisse der ExpertInnengruppe¹ und die Gesprächsergebnisse aus den Stakeholderkonferenzen. Mit

¹ im Auftrag des BMUKK und des BMWF: LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht, März 2010

dem ganz konkreten Umsetzungsauftrag – unter Einbeziehung möglichst aller Stakeholder und Betroffenen – sollte ein erstes Grundkonzept entwickelt werden, das in den nächsten fünf bis zehn Jahren in Österreich umsetzbar wäre und das innerhalb dieses doch recht zerklüfteten und komplexen Ausbildungssystems auch zu einer tatsächlichen Qualitätssteigerung führen würde. Im Juni 2011 lag schließlich dieses Konzept² der Umsetzungsgruppe vor und wurde den dafür zuständigen MinisterInnen Claudia Schmied und Karlheinz Töchterle übergeben.

Es dauerte beinahe ein ganzes Jahr, bis schließlich von beiden MinisterInnen die Mitglieder (BM Claudia Schmied im Oktober 2011 und BM Karlheinz Töchterle im März 2012) des so genannten „Entwicklungsrates für die PädagogInnenbildung NEU“ (Roland Fischer, Arthur Mettinger, Andreas Schnider/Vorsitzender, Christiane Spiel) bestellt und eingesetzt wurden. Der Entwicklungsrat konnte sich daher erst im März 2012 an die konkrete Arbeit machen, das Konzept der Vorbereitungsgruppe zügig noch einmal österreichweit mit allen Ausbildungsinstitutionen – Universitäten und Pädagogischen Hochschulen – und anderen wichtigen Stakeholdern zu diskutieren und zu schärfen, um es Schritt für Schritt auf Schiene bringen zu können.

Umsetzung und Implementierung

Schließlich ging es trotz mancher noch heftig geführter Auseinandersetzung und der grundlegenden Diskussion, ob nun dieses Konzept tatsächlich noch in der laufenden Regierungsperiode umgesetzt werden sollte, ab 9. November 2012 per Ministerratsbeschluss schrittweise in Richtung erster Entwürfe für die Gesetzestexte.

Nach Vorlage dieser ersten Gesetzesentwürfe im Dezember 2012 entwickelten sich neuerlich zahlreiche, vielfach auch detailreiche und nicht immer ganz einfache Gespräche mit einzelnen InteressensvertreterInnen und -gruppen über die gesetzlichen Regelungen. Letztlich gelang es mit vereinten Kräften aller Reformwilligen beider Koalitionspartner (SPÖ und ÖVP) aus all den durch vier Jahre hindurch gemeinsam erarbeiteten und sehr prozesshaft entwickelten Grundüberlegungen und vor allem unter intensiver Einbindung aller Stakeholder die Gesetzestexte zu formulieren, die im Juni/Juli 2013 im Parlament verabschiedet und schließlich am 11. Juli 2013 in einem Bundesrahmengesetz veröffentlicht werden konnten.

Gerade weil Art und Weise dieser Gesetzwerdung in den Augen vieler daran Beteiligten und vor allem auch politisch Verantwortlichen den großen Wert an Produktivität und Ergebnisorientierung deutlich machen konnte, steht es außer Diskussion, dass diese Art der Partizipation und der gemeinsamen Prozessentwicklung sowie begleiteten Prozesse erst recht für die nun zügig stattfindende Implementierung des neuen Gesetzepaketes Prinzip und Grundmethode sein müssen.

Denn erst jetzt, nachdem das Gesamtgesetz verabschiedet worden ist, und alle davon Betroffenen in konkrete, organisatorische, personelle und inhaltliche Weiterentwick-

2 im Auftrag des BMUKK und des BMWF: PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, Juni 2011

lungsprozesse an ihren Standorten eintreten und diesbezüglich auf ihre eigenen wissenschaftlichen und professionsorientierten Ressourcen zu schauen haben, werden die damit zusammenhängenden Herausforderungen und Problemstellungen klarer sichtbar.

In der Folge kann und muss die am Ort stattfindende Standortweiterentwicklung und die damit eng verwobenen Curricula-Entwicklungen in einem ganz engen Miteinander gesehen und durchgeführt werden. Denn selbst das am besten entwickelte Curriculum kann nicht z.B. über konkrete strukturelle Defizite sowohl an den Universitäten als auch an den Pädagogischen Hochschulen hinwegtäuschen.

Daher sieht der von Gesetz verpflichtend vorzusehende „Qualitätssicherungsrat“³ für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ (Maria-Luise Braunsteiner, Roland Fischer, Tina Hascher, Wolfgang Kofler, Christiane Spiel, Andreas Schnider/Vorsitzender) es als seine vordringlichste Arbeit an, alle diejenigen, die an dieser Entwicklung mitwirken, zu begleiten, zu beraten und somit letztlich auch alle in diesen Bereichen Tätigen und Verantwortlichen in diesen Prozess der Implementierung einzubeziehen und daran zu beteiligen.

Und besonders in diesem Sinne kann es vonseiten des Qualitätssicherungsrats nicht nur um Analysen, Bestandaufnahmen, Zielsetzungsformulierungen bzw. Ressourcen-Prüfungen und Curricula-Stellungnahmen gehen, sondern um eine fortwährende persönliche Unterstützung der im Feld Agierenden – verbunden mit Impulssetzung und Ermutigung.

Im Hinblick auf die nun vorliegenden Gesetzesmaterien zur PädagogInnenbildung NEU⁴ und deren Komplexität und nicht immer ganz einfachen Auslegung, dürfen sich sowohl die in dieser Gesetzeswerdung eingebundenen Personen als auch die davon Betroffenen nicht davor scheuen, in behutsamer aber doch sehr klarer Weise das Eine oder Andere, das in den Gesetzen nun verschriftet vorliegt und gefordert wird, in den Kontext sowohl zur konkreten inhaltlichen und personellen Situation als auch zur zukünftigen institutionellen Weiterentwicklung der Institutionen zu setzen, und diesbezüglich auch eine gewisse Deutungshoheit für sich in Anspruch zu nehmen, um für die ganz konkrete Erarbeitung und Entwicklung der Curricula einerseits gedankliche Impulse und andererseits auch ganz spezifische Materialien zur Verfügung stellen zu wollen.

Idee und Anliegen

Dieser hier vorliegende erste Band der Reihe „PädagogInnenbildung“, die wir in den nächsten Jahren in (un)regelmäßigen Abständen herausbringen möchten, sieht sich daher weder als einen weiteren Gesetzestext oder als Gesetzeserläuterung noch als quasi verpflichtende ministerielle Empfehlung sondern lediglich als impulsgebender Unterstützer auf den selbstverantworteten und vielfach auch autonomen Entwicklungswegen der einzelnen Anbieter- bzw. Trägerinstitutionen.

³ Die Konstituierung fand bereits am 30. Juli 2013 statt.

⁴ Bundesgesetz, Zulassungs- und Curricula-Verordnungen, Professionelle Kompetenzen für alle PädagogInnen/Zielperspektive

Denn gerade zu Beginn dieses nun beginnenden Implementierungsprozesses entdecken diejenigen, die schon mehrere Jahre in diesem Feld der PädagogInnenbildung mitarbeiten und (mit)entwickeln durften, dass sich vieles auf Basis dieses hier nun verabschiedeten Gesetzes und den sich daraus ergebenden Vorordnungen verändert und vor allem ganz NEU gedacht werden muss. Da oder dort muss m.E. sogar eine ganz neue Perspektive in den Blick genommen werden, die viele lieb gewordenen Gewohnheiten in Frage stellt. Dazu braucht es aber eine gute Portion Offenheit, Reformwillen und nicht zuletzt den Mut, sich von Altem und einem allzu oft schon so Gewohntem zu verabschieden, um Neuem Raum im eigenen Denken und Agieren geben zu können.

Allen denjenigen, die an diesem ersten Band mitgewirkt haben, sei an dieser Stelle besonders zu danken. Im Besonderen sind hier die Autor/inn/en der Arbeitsgruppe rund um diese Inhalte dieses Buches, Maria-Luise Braunsteiner (Leitung), Katharina Soukup-Altrichter, Jutta Zemanek, Elisabeth Seethaler, Richard Schulz-Kolland, Maria Wobak, Regine Weitlaner und ebenfalls dem sogenannten „sounding board“ mit Franz Rauch, Doris Pany, Michael Schratz und seinem Team zu nennen.

Der Dank an sie für das bereits Geleistete sei aber gleichzeitig mit der Einladung verbunden, auch weiterhin am konkreten Entwicklungsgeschehen hinsichtlich der PädagogInnenbildung vor Ort an den einzelnen Institutionen, innerhalb der Verbünde und in den Regionen mitzuwirken und sich einzubringen.

Der hier nun von den Herausgeber/inne/n (Maria-Luise Braunsteiner, Andreas Schnider, Ursula Zahalka) vorgelegte erste Band möchte allen für die Curricula-Entwicklungen Verantwortlichen in den Fachschaften, Studienkommissionen und Senaten mit ihren curricularen Arbeitsgruppen und schließlich auch allen am Gesamtprozess der PädagogInnenbildung NEU Mitwirkenden den eigenen Blick für das Ganze dieser fortwährenden und prozesshaften Entwicklungsarbeit schärfen helfen und um neue Perspektiven und Kontexte erweitern.

Inhalte und Perspektiven

In diesem ersten Band steht vor allem die inhaltliche Ebene des Entwicklungsprozesses im Vordergrund. Besonders der an zentralen Stellen der Gesetzestexte sehr grundlegend verwendete Begriff der Kompetenzorientierung wird eingehend diskutiert und erläutert. Diesbezüglich wird in einem ersten Schritt auf die gesetzlichen Grundlagen verwiesen und in einem zweiten Schritt die sich daraus zu entwickelnden Curricula hinsichtlich europäischer und internationaler Begriffsentwicklungen von Kompetenzen zu erschließen versucht.

Der inhaltliche Aufbau dieses Bandes folgt einer klaren Prozessschrittfolge, die zuerst das Grundanliegen mit ihrer Begrifflichkeit darlegt und dann erst Schritt für Schritt die konkreten und detaillierten Einzelheiten in der Curricula-Entwicklung zu deuten sucht.

Neben den Zielen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung werden Orientierungspfade von Pädagoginnen- und Pädagogenbildung expliziert und gerade im Blick auf

eine kompetenz-, inklusions- und bildungsorientierte Lehrenden- und Lehrerbildung in das Zentrum gestellt.

Ein weiterer Abschnitt zeigt die Aspekte der Modularisierung und der Kompetenzorientierung im Curriculum auf, die unbedingt mit einer diesbezüglich veränderten hochschuldidaktischen Umsetzung einhergehen müssen.

Folgerichtig wird im Anschluss daran die Auseinandersetzung mit dem Qualifikationsprofil innerhalb von Studienangeboten erläutert. Denn ohne dieses ist kaum eine Curricula-Entwicklung möglich. In diesem Zusammenhang sind aber auch viele Fragen zu formulieren und zur Diskussion zu stellen: Wie sieht es mit der Kohärenz eines Studiums aus? Welche Ziele verfolgt es? Welche fachlichen und überfachlichen Lernergebnisse sind zu erwarten? ...

Die AutorInnen machen ebenfalls auch ganz deutlich, dass es in erster Linie Lern- und Lehrkonzepte als eine Einheit anzuerkennen gilt und diesbezüglich erst Curricula zu entwickeln sind. Besonders auch im Hinblick auf die vom Gesetz her gewünschten Curricula-Kooperationen, in sogenannten Verbänden, zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sollten ganz neu erdachte Wege beschritten. Denn bereits ausgetretene Pfade der Vergangenheit werden hier daher nur sehr bedingt diesen Entwicklungsprozess unterstützen können bzw. dafür förderlich sein.

In diesem Band werden aber auch konkrete und für viele gängige Bestandteile eines Curriculums aufbereitet: z.B. Gliederung eines Studiums, Zulassungs- und Eignungsvoraussetzungen, Umfang eines Studiums, Prüfungsordnung ...

Schließlich werden Struktur- und Gestaltungsmodelle und -möglichkeiten für ganz konkrete Studienverläufe als Beispiele im Band angeführt. Sie wollen aber lediglich Impulscharakter haben und Anstoß zur Findung des eigenen Wegmodells sein.

Aber auch der Ablaufprozess – eben von der Erstellung bis zur Implementation von Curricula – wird im vorliegenden ersten Band der Reihe skizziert.

Abschließend werden im Anhang dieses Bandes noch alle für die Curricula-Entwicklung gesetzlich relevanten und aktuellen Texte angeführt.

Fazit und Ausblick

Ein Band, der zur Unterstützung und Impulsgebung für alle, die Diskurs und Entwicklung für die Wesenselemente der zu erneuernden Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich konzipiert wurde. Schließlich geht es um ein reflektiertes Kontinuum in der gesamten Umsetzungs- und Implementierungsphase der parlamentarisch beschlossenen gesetzlichen Grundlagen. Eine verschriftete Kontextualisierung kann der hier vorliegende Band sein.

Quellen:

- Änderung der Hochschul-Zulassungsverordnung, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 7. November 2013, Nr. 336.
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 11. Juli 2013, Nr. 124.
- Entwicklungsrat für PädagogInnenbildung: Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive, Version vom 3. Juli 2013.
- ExpertInnengruppe im Auftrag des BMUKK und des BMWF: LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht, März 2010.
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Curricula der Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Curriculaverordnung 2013 – HCV 2013), Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 7. November 2013, Nr. 335.
- Vorbereitungsgruppe im Auftrag des BMUKK und des BMWF: PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, Juni 2011.

2 Die Ziele der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung umfasst die Aus- und Weiterbildung aller Personen, die einen pädagogischen Beruf ergreifen. Ziele sind eine inhaltliche Aufwertung und weitere Akademisierung des Berufes, eine kompetenzbasierte Ausbildung, die die wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Qualifikation der Absolventinnen und Absolventen, sowie die Harmonisierung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten mittels weitreichender Kooperationen sicherstellt. Mit einer neuen Ausbildung sollen Pädagoginnen und Pädagogen bestmöglich für die Tätigkeit in den in Österreich bestehenden Schularten (Volksschule, Neue Mittelschule, allgemein bildende höhere Schulen, berufsbildende Schulen etc.) und in Bildungseinrichtungen für elementare Bildung vorbereitet werden. Durch einen anhaltenden Prozess der Kompetenzentwicklung in der Fort- und Weiterbildung soll gewährleistet werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen auch den sich verändernden Professionalisierungserfordernissen genügen. Dem Transfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Arbeitswelt sowie dem Aufgreifen praktischer Erfahrungen und deren Reflexion vor dem Hintergrund systematischer wissenschaftlicher Deutungen kommt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle zu.

Die internationale Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Lehre soll einerseits durch eine verstärkte Mobilität und andererseits durch die Verankerung der europäischen Dimension in den Curricula gefestigt werden.

Um die Flexibilität des Einsatzes der Pädagoginnen und Pädagogen und die Übergänge zwischen Schulstufen und Schularten sowie elementaren Bildungseinrichtungen zu erleichtern, wurden die Ausbildungen für größere Altersbereiche im Sinne des § 9 HG⁵ konzipiert.

Die Gliederung in Bachelor- und Masterstudien orientiert sich an der Bologna-Struktur, wobei das Bachelorstudium als Zulassungsvoraussetzung zu einem Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes oder der Erlangung eines Lehramtes (spezielle Fälle der Berufspädagogik) einen Arbeitsaufwand von 240 ECTS-Anrechnungspunkten und eine Dauer von acht Semestern umfasst, das Masterstudium (auf der Grundlage eines einschlägigen Bachelorstudiums) einen Arbeitsaufwand von mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten (Primarstufe, Sekundarstufe Berufsbildung) oder mindestens 90 ECTS-Anrechnungspunkten (Sekundarstufe Allgemeinbildung) und höchstens 120 ECTS-Anrechnungspunkten bei einer Dauer von mindestens zwei bis höchstens vier Semestern umfasst. Diese gesetzliche Regelung soll eine einheitliche Ausbildung auf tertiärem Niveau für alle Lehrerinnen und Lehrer sicherstellen und die Qualität der Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen steigern. Die Kooperation der Pädagogischen Hochschulen untereinander und die für Bachelor- und Masterstudien in der Sekun-

5 Hochschulgesetz 2005, BGBl. Nr. 124/2013

darstufe (Allgemeinbildung) vorgeschriebene Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen soll dies unterstützen.⁶

Ein weiterer Kernpunkt bei der Entwicklung der Curricula ist die Kompetenzorientierung. Das Hochschulgesetz sieht eine kompetenzorientierte Gestaltung von Bachelor- und Masterstudien vor, in der jedenfalls die folgenden professionellen Kompetenzen erreicht werden sollen:

- allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenz
- Fachliche und didaktische Kompetenz
- Diversitäts- und Genderkompetenz (inklusive Kompetenz)⁷
- Soziale Kompetenz und Beratungskompetenz
- Professionsverständnis

Mit dem jeweiligen Studium soll ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe des Faches bzw. des Bildungsbereiches und des Bildungsauftrags der Schule bzw. der jeweiligen Bildungsinstitution erreicht werden⁸.

6 vgl. § 10 HG

7 vgl. § 42 Abs. 1a HG inklusive und interkulturelle Kompetenzen

8 vgl. § 42 Abs. 1a HG und vgl. Entwicklungsrat PädagogInnenbildung NEU 2013

3 Die Orientierungspfade von Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Die aktuelle Debatte in der Lehr- und Lernforschung, die auch ihren Niederschlag in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung gefunden hat, macht eine kritische Diskussion und vertiefende Auseinandersetzung mit zu erwerbenden Kompetenzen für die Entwicklung von neuen Curricula im Kontext der Professionalisierung unumgänglich.

Die Empfehlungen der ExpertInnenkommission zu LehrerInnenbildung neu (2010) betonen in ihrem Kompetenzbegriff, bezogen auf das Berufsfeld, die Selbstorganisation menschlichen Handelns in komplexen Feldern:

„Kompetenz umfasst Wissen, Handeln-Können, Motivation und Haltungen - in untrennbarer Form zusammengefügt in der Persönlichkeit des jeweils Handelnden.“⁹ In den Empfehlungen wird weiter spezifiziert: „Die Analyse von Haltungen handelnder Menschen zeigt, wie tief Persönlichkeit und Kompetenz miteinander verbunden sind. Kompetenzorientierung als Betonung der Selbstorganisation menschlichen Handelns in komplexen Feldern beschreibt so den in Aus-, Fort- und Weiterbildung notwendigen Wechsel vom fragmentierten, isolierten Wissen hin zu einer integrierten professionellen Entwicklung. Kompetenz gilt dabei übereinstimmend als mehrdimensionale Befähigung zur handelnden Bewältigung komplexer Anforderungssituationen im Berufsfeld.“¹⁰

In den folgenden Orientierungen wird deutlich, dass professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen wissenschaftlich fundierten Standards genügen müssen. Gleichzeitig ist Bildung und daher auch jene von Pädagoginnen und Pädagogen nicht wertfrei und orientiert sich an zentralen gesellschaftlichen Aufträgen wie z.B. dem der Inklusion. Das Profil für „inklusive Lehrerinnen und Lehrer“, das auf den drei Elementen Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten¹¹ aufbaut und sich auf vier für Unterricht und Erziehung zentrale Werte (vgl. Kap. 3.2) bezieht, darf nicht als Additivum verstanden werden, vielmehr muss es sich in jedem Kompetenzmodell abbilden.

Die Diskussion um Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen wird international geführt. Mit dem sogenannten EPIK¹²-Modell als Professionalisierungskonzept wurde u.a. die nationale Diskussion in Österreich – repräsentiert durch an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten verankerte Expertinnen und Experten – in den internationalen Kontext eingebunden.

Mit dem KOM-BiNE Professionalisierungskonzept wird ein prozessbezogener Reflexionsrahmen für Lehrende vorgestellt. Das Konzept bezieht sich auf Bildungsprozesse im formellen (z.B. Schulen, Lehrer/innenbildungsinstitutionen) und informellen (z.B. NGOs) Bildungsbereich.

9 ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU 2010, S. 39

10 ebd.

11 gilt auch allgemein; vgl. Weinert 2001 u.a.

12 EPIK 2013

3.1 Kompetenzorientierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung: Die Empfehlung des Entwicklungsrats/Qualitätssicherungsrats

In seiner Expertise geht der Entwicklungsrat für Pädagoginnen und Pädagogenbildung davon aus, dass professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen in wissenschaftlich fundierter Theorie- und Praxisausbildung (Bachelor, Induktion, Master) *erworben* und in Berufserfahrung weiter entwickelt werden. Es handelt sich damit um einen aktiven Prozess, in welchem der Reflexion von Erfahrungen eine zentrale Rolle zukommt und der durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung unterstützt wird. Die Zielperspektive der folgenden fünf Kompetenzen gilt daher als Richtlinien für die Pädagoginnen und Pädagogenbildung.

„1. Allgemeine pädagogische Kompetenz

PädagogInnen haben ein hohes Maß an Vermittlungs- und Förderkompetenz. Sie verfügen über entsprechendes pädagogisches Wissen und über bildungswissenschaftliche Kenntnisse insbesondere in psychologischen Grundlagen der Entwicklung, der Motivationsförderung sowie der Förderung von Lernkompetenzen. Sie sehen die von ihnen begleiteten Lernenden als verantwortlich für ihr eigenes Lernen und wissen, wie sie diese dabei unterstützen. Sie sind in der Lage, Differenzierung und Individualisierung als pädagogische Prinzipien zu realisieren. Sie können Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen als Basis von Förderung und Leistungsbewertung einsetzen. Es ist ein Grundprinzip für sie, lernergebnisorientiert zu handeln und Verantwortung für Lernergebnisse zu übernehmen. Sie verstehen sich selbst als lebensbegleitend Lernende und fördern entsprechende Einstellungen und Kompetenzen bei den von ihnen betreuten Lernenden.

2. Fachliche und didaktische Kompetenz

PädagogInnen verfügen über wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten in den für ihre pädagogische Tätigkeit relevanten Wissenschaften und Künsten sowie im Bereich der Künste über ästhetische Lernerfahrungen. Sie sind in der Lage, über die Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte zu reflektieren und können diese im Hinblick auf die jeweiligen Lehr- bzw. Bildungspläne transferieren sowie für verschiedene Zielgruppen aufbereiten. Sie können fachliche Lernprozesse initiieren, steuern und reflektieren und verfügen über fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz. Auch im fächerübergreifenden Zusammenwirken können sie entsprechende Unterrichtsprinzipien umsetzen. PädagogInnen verfügen über ein reichhaltiges Methodenrepertoire, das unterschiedliche Arbeits-, Sozial- und Präsentationsformen umfasst. Sie können Medien und Arbeitsmaterialien entsprechend dem Stand der bildungstechnologischen Entwicklung verwenden. Sämtliche Methoden können sie fach- und situationsadäquat einsetzen und (weiter) entwickeln. Sie sind auch in der Lage Rahmenbedingungen für die Entfaltung kreativer Potentiale zu schaffen.

3. Diversitäts- und Genderkompetenz

Ausgehend von ihrem Selbstverständnis, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, sind PädagogInnen in der Lage, Individuen gemäß ihrer jeweiligen Möglichkeiten angemessen zu fördern und auf deren Stärken und Bedarfe einzugehen. PädagogInnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im

Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts umzugehen. PädagogInnen können die Vielfalt der Lernenden, z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, besondere Bedarfe, kulturelle Aspekte, sozio-ökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen. Sie sehen jegliche Kompetenz als Ressource und Potential an. Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen.

4. Soziale Kompetenz

PädagogInnen verfügen über theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen und kooperativen Arbeitsformen. Sie wissen, wie diese Kenntnisse zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Lernenden sowie zur Gestaltung eines kooperativen institutionellen Lebens im Austausch mit den KollegInnen genutzt werden können und nehmen ihre diesbezügliche Verantwortung wahr. Sie haben fundierte Kenntnisse über Dynamiken in Lerngemeinschaften und können soziale Kompetenz bei Lernenden insbesondere zum Arbeiten in Gruppen fördern. Sie verfügen über Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten und zur Prävention von Gewalt. PädagogInnen wissen, wie sie mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihrer Institution kommunizieren und kooperieren können und verstehen ihre diesbezügliche Verantwortung. PädagogInnen haben fundierte Beratungskompetenz, die sie situationsadäquat und reflektiert im Umgang mit Lernenden, deren Erziehungsberechtigten sowie im Umgang mit KollegInnen einsetzen.

5. Professionsverständnis

PädagogInnen verstehen ihren Beruf als dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd. Sie haben die Bereitschaft, laufend ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Kompetenzen zu reflektieren. Im Reflexionsprozess sind Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit von besonderer Relevanz. PädagogInnen sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und verhalten sich entsprechend. Sie können ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag einschätzen und kennen Strategien mit Belastungen umzugehen.

PädagogInnen stehen mit der Profession und den relevanten Wissenschaften in Kontakt, haben ein begründetes Professionsbewusstsein und den Willen, entsprechend qualitätsorientiert zu handeln. Sie können Maßnahmen zur Qualitätssicherung- und -entwicklung im Bildungswesen auf das eigene Handlungsfeld hin beurteilen und reflektiert anwenden. Für PädagogInnen ist regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung eine Selbstverständlichkeit. Sie verknüpfen diese mit der Weiterentwicklung ihrer Institution, für die sie sich mitverantwortlich fühlen.

Die hier formulierten professionellen Kompetenzen von PädagogInnen bedürfen hinsichtlich unterschiedlicher Tätigkeitsfelder, z.B. nach Altersstufen sowie Fächern respektive Fächerbündeln spezifischer Ausformulierungen. Zur Sicherung von Anrechenbarkeit und Anschlussfähigkeit sollten diese in österreichweiten Arbeitsgruppen, in denen sämtliche Anbieter der jeweiligen Curricula vertreten sind, unter Bezug bzw. expliziten

Verweis auf die genannten Kompetenzbereiche sowie die gesetzlich vorgegebene Studienarchitektur erfolgen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Autonomie der Institutionen in der Curriculaerstellung nicht eingeschränkt wird und dass die Ergebnisprotokolle sowohl von den anbietenden Institutionen als auch vom Dienstgeber der PädagogInnen anerkannt werden.“¹³

3.2 Inklusionsorientierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Basierend auf einem umfassenden Review internationaler Policy Statements und auf einschlägigen Forschungsergebnissen entwickelten Expertinnen und Experten aus ganz Europa ein *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Das Profil beschreibt Grundwerte inklusiver Bildung und formuliert Kompetenzbereiche, die für eine inklusive berufliche Tätigkeit unabdingbar sind¹⁴:

- „1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.
Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:
 - Auffassungen zur inklusiven Bildung
 - Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden
2. Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.
Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:
 - Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden
 - Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Arbeit im Team sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.
Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:
 - Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
 - Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte *übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen*.
Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:
 - Lehrkräfte als reflektierende Praktiker
 - Lehrererausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung.“

Für die auf Grundwerten wie z.B. Partizipation, Diversität, Kooperation etc. basierenden Kompetenzbereiche wurden in den Empfehlungen weitere detaillierte Kompetenzen

¹³ Entwicklungsrat PädagogInnenbildung NEU 2013

¹⁴ vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012 Education-for-Inclusion/profile

entwickelt, die Lehrerinnen und Lehrer für einen professionellen inklusiven Unterricht benötigen. Darüber hinaus werden Empfehlungen für Dozentinnen und Dozenten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und für politische Entscheidungstragende ausgesprochen.¹⁵

3.3 Bildungsorientierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Bildungsorientierte Pädagoginnen und Pädagogenbildung fokussiert – neben den handlungsbetonten Kompetenzen – die Reflexions-, Ausdrucks- und Urteilsfähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf den professionell-akademischen Diskurs und die Repräsentanz ihrer Rolle, ihres Faches und der Schule in der Öffentlichkeit, auch gemäß dem Bildungsauftrag von akademischen Expertinnen und Experten mit ihrem Wissen Orientierung zu schaffen und es auch kommunikativ einer kritischen Öffentlichkeit zur Verfügung stellen zu können.

Dies verlangt die Etablierung einer Diskursebene im hochschulischen Studium,

- auf welcher neben dem fachlichen und pädagogischen Kompetenzerwerb die großen Wissens-, Kommunikations- und Entscheidungszusammenhänge einer Gesellschaft in Bezug auf Bildungsfragen in einer Art kleinem „studium generale“ transdisziplinär diskutiert werden
- auf welcher der Bildungsanspruch und -auftrag des gewählten (Unterrichts-)Faches/ Bildungsbereiches explizit reformuliert wird, sodass das später zu unterrichtende „Bildungsfach“ zur fächerorientierten Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen und einen größeren reflexiven Bedeutungshorizont für das jeweilige Fachwissen schaffen kann
- auf welcher der Bildungsauftrag der Schule de- und re-konstruiert werden kann und seine Argumentation jederzeit in die kritische Öffentlichkeit qualifiziert eingebracht werden kann
- auf welcher die Haltung eines kritischen und korrekturfähigen Verhältnisses zum eigenen erworbenen Wissen gebildet werden kann („Kultur der analytischen Distanz“)
- auf welcher explizit Wege und Formen studiert werden, mittels derer die Kultivierung und Dynamisierung von „Unterricht“ als eines öffentlichen gemeinsam geteilten Raumes des Miteinander-Lernens gelingt
- auf welcher eine überschaubare Ordnung und Struktur der differenten Wissensbereiche und Wissenstypen eine Gesamtsicht ermöglicht, die reintegrativ auf das Studium zurückwirkt und dem Studierenden jenes Gerüst von Wissensordnungen mitgibt, die ihn souverän gegenüber sog. Meinungen im Bereich des Pädagogischen werden lässt und seine Urteils- und Entscheidungsfähigkeit stärkt
- auf welcher neben den Oberflächenphänomenen von Unterrichten und Erziehen auch die Tiefengrammatik von Bildungsprozessen erforscht wird.

15 vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2011

3.4 Das EPIK-Modell¹⁶

Das Modell basiert auf der Überlegung, dass Handlungen und Strukturen als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken sind. Die Vorstellungen von professionellem Handeln und die organisatorische bzw. strukturelle Verfasstheit des Lehrer/innenberufs bedingen sich gegenseitig und sind folglich in ihrer wechselseitigen Verschränkung wahrzunehmen. Um diese Verschränkung der beiden Perspektiven sprachlich zu fassen, wurden Kompetenzfelder, sogenannte „Domänen“, definiert. Domänen beschreiben zum einen individuelle Kompetenzen, verlangen entsprechendes Wissen und Können von den Lehrer/inne/n, sie setzen aber gleichzeitig Strukturen voraus, in denen diese Kompetenzen entstehen, wachsen und sich weiter entwickeln können.

Domänen sind Ausdruck eines „professionellen Habitus“ von Lehrer/inne/n, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich sie tätig sind. Sie stellen damit eine Art „verbindende Klammer“ dar, die über alle Schultypen hinweg die Professionalität von Lehrer/inne/n ausmacht.“ Zusätzlich zu den Domänen: Differenzfähigkeit, Kollegialität, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein und Personal Mastery wird der kontextspezifische Aspekt der konkreten unterrichtlichen Tätigkeit als sechste (integrative) Disziplin ausgewiesen. Die sechste Disziplin durchdringt die Domänen bereichsspezifisch, indem sie z.B. der Domäne Differenzfähigkeit in der inklusiven Pädagogik oder in der Mathematik oder auch im Bereich des Mentoring jeweils eine andere Prägung verleiht.

Das Domänenmodell eröffnet vielfältige Anknüpfungspunkte für Überlegungen zur Schulentwicklung, zur Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen und für pädagogische Konzepte, die die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen.

3.5 KOM-BiNE

Das Konzept formuliert Kompetenzen eines BNE-Lehrenden-Teams. Dabei stützt es sich auf die Interpretation von Kompetenz, die die OECD auf der Grundlage des DeSeCo¹⁷ Projektes entwickelt hat. „Um eine komplexe Aufgabe zu bewältigen, ist abgesehen von dem Verstehen der Sachlage, dem Wissen und dem Können die Mobilisierung von Motivation, Gefühlen und Werthaltungen notwendig.“¹⁸ Im Kernbereich des Modells stehen die eher individuellen Aspekte *Wissen und Können, Werten und Fühlen*, die eng miteinander in Beziehung stehen.¹⁹ *Reflektieren* und *Kommunizieren* stellen eine Verbindung der individuellen mit den nach außen gerichteten Tätigkeiten *Visionen entwickeln, Planen, Organisieren* sowie *Netzwerken* dar. Die Kompetenzen für BNE beziehen sich gleichermaßen auf die drei Handlungsfelder Lehrsettings, die eigene Institution und die Gesellschaft.

16 EPIK 2013

17 OECD 2005a und b

18 vgl. Rauch; Streissler; Steiner 2008, S. 13

19 vgl. ebd. S. 14f

4 Modularisierung und Kompetenzorientierung im Curriculum und in der hochschuldidaktischen Umsetzung

4.1 Verständnis von Modularisierung und Modulentwicklung

Der Erwerb von Kompetenz wird – bolognakonform – im modularen Aufbau des Curriculums ausgewiesen. Modularisierung stellt eine thematische und kompetenzorientierte Zusammenführung einzelner Lerninhalte zu vordefinierten Einheiten des Studiums dar. Module sind dabei die zentralen Gliederungseinheiten von Studien. Modularisierung von Studien ist ein Instrument um individualisierte Lernwege zu strukturieren und gleichzeitig die Mobilität von Studierenden – durch die Möglichkeit einzelne Module an anderen postsekundären Bildungseinrichtungen zu absolvieren – zu fördern. Sie bietet aber auch die Chance Qualitätsentwicklung für die Lehre voranzutreiben.

Prinzipiell werden mit der Modularisierung der Curricula folgende Ziele verfolgt:

Vernetzung: Ein modularisiertes Lehrangebot ermöglicht eine didaktisch sinnvolle und gezielte Vernetzung von angestrebten Kompetenzen aus unterschiedlichen Fachbereichen bzw. Lehrveranstaltungen und fördert so das Denken in Zusammenhängen.

Austausch: Organisatorisch erleichtert die Modularisierung die Konstruktion von studienübergreifenden Elementen. Einheitliche Größen der Module sind dabei eine hilfreiche Voraussetzung. Module bieten sich aber auch zur Profilbildung und zur interdisziplinären Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen an.

Abschluss: Der Abschluss eines Moduls kann als Teilleistung gelten, die unabhängig vom Studienabschluss einen Qualifikationsnachweis darstellt²⁰. Modulabschlüsse werden dokumentiert, so dass die Studierenden ihre Leistungen auch nach außen darstellen können.

Modularisierung kann daher als inhaltlich doppelter Prozess bezeichnet werden, der einerseits fachlich sinnvoll zusammengefasste Inhalte unter dem Fokus der angestrebten Kompetenzen (vgl. Kap. 4.2) übersichtlich darstellt und andererseits von der Gesamtkonzeption des Studiums ausgehend die Lernergebnisse für das entsprechende Qualifikationsniveau formuliert.

Ein Modul ...

- definiert sich durch das Lernergebnis, die zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden.

²⁰ vgl. § 46 Abs. 1 HG: Jede Beurteilung/Teilnahme an einer Lehrveranstaltung ist auf Verlangen durch Ausstellung eines Zeugnisses/einer Teilnahmebestätigung zu bescheinigen und jedenfalls in der Studierendenevidenz (ebd., § 53) zu vermerken.

- ist eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lerneinheit, die sich aus mehreren Lehrveranstaltungen zusammensetzt. Nach erfolgreicher Modularisierung werden über die einzelnen Lehrveranstaltungen hinaus größere Sinnzusammenhänge hergestellt. Somit ist ein Modul mehr als die Bündelung bereits bestehender Lehrveranstaltungen.
- sein quantitativer Umfang bemisst sich in Semesterwochenstunden und ECTS²¹-Anrechnungspunkten.

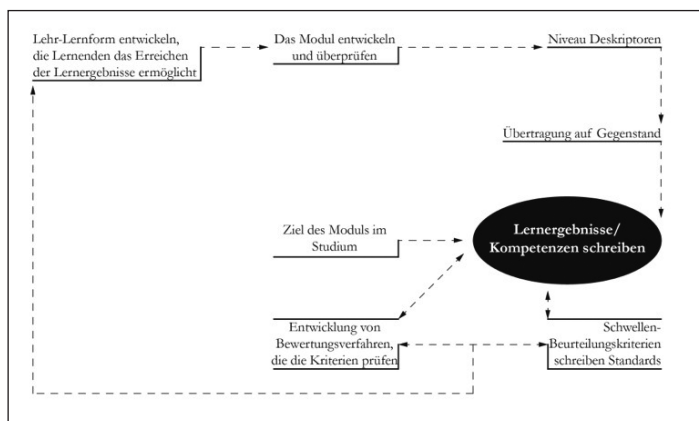


Abbildung 1:
Basismodell für eine
Modulentwicklung²²

Die Zielformulierungen, die ein Modul definieren, sollen ein klares Kompetenzbild darstellen, damit „constructive alignment“ beim (hochschul-)didaktischen Design des Moduls gewährleistet werden kann. Mit „constructive alignment“²³ ist ein Prozess des Abgleichens gemeint, der die Methoden der Leistungsbewertung sowie der Vermittlung und des Erwerbs im Hinblick auf das Zielbild („construct“) in Einklang bringt. „The curriculum should be designed so that the teaching activities, learning activities and assessment tasks are co-ordinated with the learning outcomes.“²⁴ Die Prozesselemente werden miteinander in Beziehung gebracht und aufeinander abgestimmt („alignment“), um das Zielbild zu sichern.

„Constructive alignment“ als Qualitätskriterium für Curricula gilt in weiterer Folge auch für den hochschuldidaktischen Prozess im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen und -präferenzen der Studierenden, die variabel sind. Indem das Zielbild eines Moduls das Konstrukt definiert, ist es die Grundlage für die (hochschul-)didaktische Konkretisierung eines Moduls, nicht aber dessen Endprodukt.²⁵

21 ECTS = European Credit Transfer System

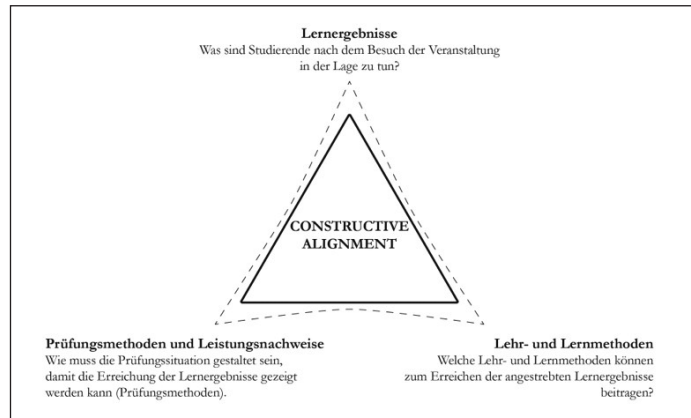
22 modifiziert nach Moon 2006, S. 3

23 vgl. Biggs 2003

24 Kennedy, Hyland, Ryan 2012, S. 22

25 vgl. auch ‚backward design‘, Wiggins; McTighe 2005

Abbildung 2:
Struktur des Constructive
Alignment²⁷



4.2 Kompetenzorientierung

Die Entwicklung hin zur Kompetenzorientierung im Studium (weg von der Stoffvermittlung) geht mit einem *shift from teaching to learning* einher. Kompetenzerwerb setzt Handlung voraus und Studierende kommen in situiertes Tun, damit hohe kognitive Ansprüche mit hohen Handlungsansprüchen in Beziehung gesetzt werden können.

Generell sind Expertinnen und Experten sich heute über die Bedingungen für erfolgreiches Lernen einig²⁷:

- Lernen wird auf die Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden abgestimmt (learner and assessment centered approach).
- Wissen wird vernetzt (knowledge management, learning communities).
- Das Wissen wird nicht einfach von einer Person zu einer anderen weitergereicht, sondern selbstständig und aktiv in einem Handlungskontext erworben (self-directed, situated learning).
- Inhalte und Fakten können selbst entdeckt und in Gruppen besprochen werden (discovery learning, inquiry-based learning, co-operative learning, etc.).
- Aufgaben regen zum Problemlösen an. Problemlösen und Lernen werden motiviert durch komplexe, authentische Problemstellungen (problem-based learning, simulations).
- Es steht genügend Zeit zum eigenständigen Denken und Üben zur Verfügung (structured, guided, independent practice).
- Das eigene Lernen wird zum Thema gemacht und als lebenslanger Prozess verstanden (meta cognition, lifelong learning).

26 Technische Universität München 2013

27 vgl. Bachmann; Thomann 2011, S. 14f

Die kompetenzorientierte Gestaltung²⁸ der Curricula ist daher die Basis für die kompetenzorientierte Herangehensweise, die die Aktivität der Studierenden im Fokus sieht (Studierendenzentriertheit) und möglichst viel Zeit für eigenständiges Lernen bereitstellt, in der die Auseinandersetzung mit anderen Lernenden zu neuen Erkenntnissen führt. Hochschullehrende stellen dabei Materialien und Methoden sowohl für kooperatives als auch für individuelles Lernen zur Verfügung. Neben dem Präsenzunterricht kommen dabei vermehrt auch blended learning Szenarios zum Einsatz.

4.2.1 Verständnis von Kompetenzen und Lernergebnissen im europäischen Hochschulraum

So unterschiedlich auch „Lernergebnisse“ und „Kompetenzen“ definiert werden, immer „beziehen sich diese jedoch darauf, was Studierende nach Abschluss einer entsprechenden Lernerfahrung wissen, verstehen und können sollten.“²⁹

- Der **Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums** fasst **Lernergebnisse** bestehend aus **Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen** als **das Gesamtergebnis des Lernens** zusammen. Er bietet Deskriptoren auf acht Referenzniveaus, welche für die Beschreibung von Aus- und Fortbildungsqualifikationen auf nationaler Ebene herangezogen werden können und deren Vergleichbarkeit auf internationaler Ebene ermöglichen.
- Der **Nationale Qualifikationsrahmen** in Österreich³⁰ umfasst Deskriptoren in den Dimensionen **Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, welche sich aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen ableiten**. „Kompetenz bedeutet die nachgewiesene Fähigkeit, Wissen, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“³¹
- Im **Tuning-Projekt (Educational Structures in Europe)**³² wird **zwischen Lernergebnissen und Kompetenzen unterschieden**, um die unterschiedlichen Rollen im Lernprozess zu verdeutlichen: die Rolle des akademischen Personals/der Lehrenden und die Rolle der Studierenden/Lernenden. Die gewünschten Lernergebnisse werden vom akademischen Personal (unter Einbeziehung von internen und externen „Stakeholdern“) formuliert. Kompetenzen werden durch die Studierenden erlangt. Unter Kompetenz wird eine dynamische Kombination aus Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden und es wird zwischen fachlichen und generischen (überfachlichen) Kompetenzen unterschieden.

28 Zur Forderung einerseits als Ausbildungsinstitution zukünftige Lehrer/innen zu befähigen Kompetenzentwicklungsprozesse zu begleiten sowie als Bildungseinrichtung selbst den Anforderungen einer kompetenzorientierten Ausbildung gerecht zu werden vgl. Wohlhart; Seel 2013.

29 Europäische Gemeinschaften 2009, S.14

30 Der NQR Österreich liegt in einer noch nicht beschlossenen Fassung vor; vgl. OeAD Koordinierungsstelle für den NQR (Österreich) 2011

31 European Union 2008, S.2

32 European Union 2006, S.8

Die Dublin-Deskriptoren³³ bieten Aussagen zu typischen Leistungs- und Fähigkeitserwartungen (bezogen auf die Qualifikationen, die am Ende jedes Bologna-Zyklus verliehen werden). Ausdrücklich sind sie nicht als Vorschrift zu verstehen, sondern als Orientierung.

Zyklus	Wissen und Verstehen
1 (Bachelor)	[knüpft], unterstützt durch wissenschaftliche Quellen, zumindest in einigen Aspekten an die neuesten Erkenntnisse des jeweiligen Studiums an
2 (Master)	[liefert] eine Basis oder Möglichkeit [...] für Originalität im Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen, häufig in einem Forschungskontext

Tabelle 1: Beispiel Dublin-Deskriptor

Die folgende Darstellung macht den hierarchischen Aufbau bzw. das Herunterbrechen vom Referenzniveau bis zur Lehrveranstaltung deutlich.

Objekt	Formulierung und Bezug zum Überprüfungsprozess
Referenzniveau (EQR, NQR)	Generische Beschreibung der Niveausteigerungen und des Kontinuums von Lernergebnissen, die eine hierarchische Klassifikation von Qualifikationen ermöglichen.
Qualifikationen	Beschreibung der Summe der Lernergebnisse von Bildungsprogrammen mit klarem Bezug zu den Deskriptoren der entsprechenden Referenzniveaus.
Module	Konkrete Beschreibung der Lernergebnisse eines Moduls mit Bezug zu den Lernergebnissen der Qualifikation und den überprüfbaren Lernergebnissen der relevanten Fächer bzw. Lehrveranstaltungen.
Lehrveranstaltungen	Detaillierte Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse in Form von Einzelstatements überprüfbarer Lernergebnisse mit klarem Bezug zu Standards

Tabelle 2: Vogtenhuber (2008)³⁴ Lernergebnisse im Verwendungskontext

In diesem Kontext ist auf die Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Standards, die den Ausprägungsgrad der Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten erlauben, hinzuweisen. „Sowohl in die Benennung von Kompetenzen wie auch die Definition der Standards gehen normative und empirische Prämissen ein.“³⁵ Maßstäbe, die den erzielten Ausprägungsgrad der Kompetenz im Kontext einer bestimmten Ausbildung bzw. bestimmter Anforderungen festlegen, sind zusätzlich durch Kriterien und Beschreibungen der Ausprägungsgrade, die in dem Kontext zu erwarten sind, zu definieren. Werkzeuge dazu sind Beurteilungsraster (auch Kriterienkataloge usw. genannt). In den Kriterien muss definiert sein, was als unzureichend gilt, was das Minimum markiert und welche Leistung darüberhinaus reicht.³⁶ (vgl. Kap. 4.3)

33 Informelle Gruppe der Joint Quality Initiative 2004

34 Vogtenhuber; IHS 2008

35 KMK – Kultusministerkonferenz 2004 b, S. 8

36 vgl. ebd.

4.2.2 Kompetenzen

Ausbildungsanforderungen werden über Kriterien bzw. Maßstäbe definiert. Dabei werden Lernergebnisse vom Lehrenden auf Modulebene antizipiert und definiert (= SOLL). Kompetenzen werden vom Lernenden durch den Lernprozess erworben (= IST).³⁷ „Der Kompetenzbegriff kann so zwischen einem subjektbezogenen und identitätsstiftenden Bildungsbegriff und einem situationsbezogenen, verwertungsorientierten Qualifikationsbegriff angesiedelt werden.“³⁸

Der Begriff Kompetenz weist daraufhin, dass man die Studierenden befähigen will, in konkreten, situationsspezifischen Kontexten Probleme zu lösen.

Die Terhart-Kommission hat den Kompetenz-Begriff für die Profession Lehrerin/Lehrer definiert. Dabei wird professionelle Lehrer/innenkompetenz als Einheit von notwendigem Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik verstanden, welche erst im Gesamt der Lehrer/innenbiografie schrittweise erworben wird.³⁹ In der Erziehungswissenschaft wird unter Kompetenz, die Fähigkeit und Fertigkeit verstanden, Probleme zu lösen, sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun. Weinert (2001) definiert Kompetenz als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁴⁰.

4.2.3 Lernergebnisse

Das Curriculum hilft die gesetzten Ausbildungsziele, die im Qualifikationsprofil beschrieben sind, zu erreichen. „In einem Curriculum werden die beabsichtigten Lehraktivitäten und Lernschritte in ihrem Zusammenwirken beschrieben, so wie sie zu bestimmten Lernergebnissen [...]führen sollen.“⁴¹

Den bisherigen Ausführungen zufolge werden Lernergebnisse und Kompetenzen zum Teil synonym verwendet, Lernergebnisse bestehend aus Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen als das Gesamtergebnis des Lernens zusammengefasst oder es wird klar zwischen der Soll-Ebene (Lernergebnis) im Curriculum und der personenbezogenen Ist-Ebene (Kompetenz) unterschieden. Je nach Referenz und Bezugsdokument müssen in der Curriculaentwicklung die Begriffe geklärt und sowohl für das Qualifikationsprofil als auch auf Ebene der Module entschieden werden, ob von Kompetenzen, Lernergebnis oder von beidem gesprochen wird.

Daraus ergeben sich für die Formulierungen in den Modulbeschreibungen folgende Optionen:

- Lernergebnisse und Kompetenzen werden synonym verwendet.
- In Lernergebnissen werden die Erwartungen (früher Lern- oder Bildungsziel) angegeben und in der Kompetenz wird der Grad der Kompetenzerreichung formuliert.

37 vgl. Gehmlich 2004, S. 21

38 Stiller 2013, S. 94

39 vgl. Terhart 2000 zit.n. Stiller 2013, S. 94

40 Weinert 2001, S. 27 f.

41 Universität Zürich 2013

Narrative Formulierungen (Lernergebnis eines Moduls) am Beginn einer Modulbeschreibung helfen die eigene Position zu schärfen und die Kohärenz im Curriculum deutlich zu machen.

Ausgangspunkt für die Erstellung von Modulen ist die Formulierung von Lernergebnissen/Kompetenzen. Danach werden Leistungsnachweise, Prüfungsmethoden entwickelt, die sich für die Beurteilung des Lernergebnisses/der Kompetenzen eignen.⁴² (vgl. Kap. 4.2) Lernergebnisse/Kompetenzen werden auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, einzelner Module und von Studien (Bachelor-/Masterstudium) formuliert und stellen gleichzeitig die Steigerung der Anforderungen/der Komplexität dar.

Die Vielschichtigkeit, d.h. die Komplexität von Lernprozessen kann in Curricula nicht abgebildet werden, Curricula können aber Sicherheit und Referenzpunkte für den Umgang mit jener Handlungskomplexität schaffen, wie sie für Lehr- und Lernprozesse typisch sind.

In den Modulbeschreibungen bilden die Kategorien *angestrebte Lernergebnisse/Kompetenzen*, *Leistungsnachweise und Prüfungen* sowie *Lehr-/Lernmethoden* die Kernelemente für hochschuldidaktische Implikationen.

Lernergebnisse/Kompetenzen werden in Bezug auf die Charakteristik des Lernens, auf das sie sich beziehen, formuliert. Sie können mit Bezug auf fachspezifisches Wissen und Verstehen, kognitive Fähigkeiten oder andere Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen, überfachliche Kompetenzen – je nach Terminologie) formuliert werden.

Lernergebnisse sind – nach Einführung des *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) und in der Folge des Bologna-Prozesses – eine Kenngröße für Transparenz, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit im europäischen Bildungssystem. Die ECTS-Anrechnungspunkte geben aber keine Auskünfte über Lernergebnisse, erworbene Kompetenzen, sie stellen nur den durchschnittlichen Arbeitsaufwand der Studierenden dar. (vgl. Kap. 6.3.5)

Lernergebnisse bilden gleichzeitig die Basis für die europaweite Anerkennung von Studienleistungen bei gleichzeitiger Beibehaltung unterschiedlicher Bildungssysteme.⁴³

42 Technische Universität München, Hochschulreferat Studium und Lehre 2010, S. 21

43 vgl. Volz o.J., S. 31

4.3 Standards

Standards können sich auf verschiedene Ebenen/Bereiche beziehen, so sind Ausbildungsstandards für die pädagogische Qualität der Lernangebote, die Gestaltung der Curricula oder die Bildungsergebnisse⁴⁴ formuliert worden, außerdem kann zwischen Input-, Prozess- und Output-Standards unterschieden werden.

Unterscheidung	Curriculare Standards	Kompetenz-Standards
Standardbezug	Verbindliche Vorgaben für die Entwicklung von Studienplänen	Leitbild, dem alle an der Lehrerbildung Beteiligten verpflichtet sind
Inhaltliche Bezugsbasis	Orientierung an Kompetenzen aus dem Lehrerleitbild	Anforderungen des beruflichen Handelns im Berufsfeld Schule
Beschreibung	Definition von Studien-Modulen (inhaltlich, zeitlich, thematische Lehr-, Lerneinheit)	Ganzheitliche Fähigkeiten, die im Rahmen des Studiums entwickelt werden sollen
Prüfkriterien	Thema, verbindliche Inhalte, Qualifikationsziele u. erwartete Kompetenzen, didaktisch-methodische Standards, Arbeitsaufwand etc.	Theoretisch reflektiertes Handeln gegenüber den Aufgaben des Leitbilds der Lehrerbildung (Theoriewissen, reflektiertes Erfahrungswissen, fallverstehendes Wissen, biografisch-selbstreflexives Wissen)

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Standards nach Müller (2008)⁴⁵

Standards für die Pädagoginnen und Pädagogenbildung umfassen meist Aufgabenbeschreibungen **für die Profession** Pädagogin/Pädagoge und deren Tätigkeitsfelder und bilden eine inhaltliche Struktur zur Festlegung erforderlicher Kompetenzen.

Im deutschsprachigen Raum dominieren die Standards von Terhart (2000)⁴⁶ und Oser/Oelkers (2001)⁴⁷ weitgehend die Diskussion um die professionelle Handlungskompetenz explizit von Lehrpersonen.

Ehe ein Kompetenzmodell den Anspruch auf Ausbildungsstandards erheben darf, muss es nach Oser vier (2001) Kriterien erfüllen: „*Theoretische Fundierung, empirische Bewährung, Graduiierbarkeit* sowie *praktische Relevanz*, darin eingeschlossen *Lehr- und Lernbarkeit*.“⁴⁸

44 vgl. Ravitch Diane 1995

45 variiert nach Hans-Joachim Müller 2008 und vgl. Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz 2013

46 Terhart 2000

47 Oser; Oelkers 2001a

48 zit. n. Baumert; Kunter 2010, S. 478 und Oser 1997, S.27

Die induktiv von Lehrer/inne/n entwickelten Standardgruppen nach Oser⁴⁹

- Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
- Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
- Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
- Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
- Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse vergleichen
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts
- Leistungsmessung
- Medien
- Zusammenarbeit in der Schule
- Schule und Öffentlichkeit
- Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
- Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Terhart (2002) entwickelte ein mehrdimensionales Modell von Lehrer/innenbildungsstandards, in dem zunächst inhaltliche Standards entworfen wurden, die um Kompetenzfacetten in Form einer Taxonomie (Wissen, Reflektieren, Kommunizieren, Beurteilen und Können) ergänzt werden und sich zu einer berufsbiografischen Perspektive erweitern.

- Zehn Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium nach Terhart⁵⁰
- Menschenbilder / Bildungstheorien / Erziehungsprozesse
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter
- Schule und Schulsystem
- Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess
- Lernstrategien und Lernmethoden der Schüler
- Lerndiagnostik und Lernförderung
- Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung
- Kooperation mit Kollegen, Eltern und außerschulischen Institutionen
- Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Lehrerberuf und Professionalität

Bei den bildungswissenschaftlichen Standards von Terhart (2002) werden Inhalte und Kompetenzbereiche festgelegt, die für die Bildung von Pädagogen und Pädagoginnen relevant sind. Kompetenzen, die sich darauf beziehen – so Terhart – müssen dazu erst formuliert werden.

Vor dem Hintergrund der Diskussion ihres spezifischen theoretischen und methodischen Status als forschende Disziplin – wurden folgende disziplinäre Standards für die Fachdidaktiken definiert:

„Fachdidaktiken sind als eigenständige Fächer aus der Kernaufgabe, systematisches Lernen zu ermöglichen, im Kontext von Theorien des Unterrichts und der Schule zu entwickeln.

49 Oser 2001, S.23

50 Terhart 2002, S.33f

Fachdidaktiken müssen in Lehre und Forschung fähig sein, die Beziehung zu den Referenzdisziplinen herzustellen, ohne die eigene Perspektive aufzugeben.

Fachdidaktiken müssen anschlussfähig sein an die Erfahrungen und die Reflexion der Akteure in der Schule und an die professionelle Logik der Gestaltung von Lernen, Unterricht und Schule.“⁵¹

Daraus folgernd und mit dem Hinweis, dass diese immer auf das Fach bezogen konkretisiert werden und dabei gleichzeitig die Allgemeine Didaktik thematisieren müssen, sollten Absolvent/inn/en nach Tenorth & Terhart (2004) dazu in der Lage sein:

- „das Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Hintergrunddisziplinen und ihren Schulfächern darlegen und zukünftige Weiterentwicklungen in den Hintergrunddisziplinen verfolgen zu können,
- die Geschichte, Legitimation und Bildungsbedeutung ihrer Fächer im Gesamt des Schulcurriculums darlegen und beurteilen zu können,
- den Aufbau und die Inhaltlichkeit des Lehrplans ihrer Unterrichtsfächer für ihre Schulstufe bzw. Schulform darzulegen und eine entsprechende längerfristige Unterrichtsplanung durchzuführen,
- fachdidaktische Konzeptionen und Resultate fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung darzustellen, zu beurteilen und in ihre Berufspraxis einfließen zu lassen,
- die wichtigsten Schulbücher, Lehr- und Lernmaterialien sowie Informationstechnologien für ihre Fächer zu beurteilen und in ihrem Unterricht einzusetzen,
- fachbezogene Formen der Lerndiagnose und Lernförderung zu kennen, zu beurteilen und einzusetzen,
- ein breites Spektrum unterschiedlicher methodischer Lehr-Lern-Formen sachgerecht einzusetzen
- die Verknüpfung ihrer Fächer mit anderen Fächern inhaltlich und methodisch herzustellen.“⁵²

Das Mainzer Modell orientiert sich an einem Leitbild der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und beschreibt die Tätigkeiten durch zehn berufsfeldrelevante Kompetenzen sowie curriculare Standards für die fachwissenschaftlichen Anteile des Curriculums.⁵³

51 Tenorth; Terhart 2004, S. 12

52 a.a.O, S.14

53 Abschlussbericht: Kommission curriculare Standards Bildungswissenschaften beim MWWFK-Mainz, März 2004, S.8

Standards im Überblick

Oser/Oelkers 1997/2001	Terhart 2002	Mainz 2003	KMK 2004
12 Standardgruppen mit 88 Handlungsfeldern	je 10 Standards fachwissenschaftlich, fachdidaktische, erziehungswissenschaftlich und 5 Standards für schulpraktische Studien	Formulierung eines Lehrerleitbilds	Standards für die Bildungswissenschaften
Konzept übergreifende Ausbildungsziele	ergänzt Standards für Ausbildungsinstitutionen und Steuerung Lehrerbildung	keine disziplinspezifische Aufteilung	Trennung zwischen theoretischer und prakt. Ausbildung

Tabelle 4: Vergleich deutschsprachiger Standards (nach Müller, 2007)

Für die Formulierung des Qualifikationsprofils wird es nötig sein, Ergebnisstandards zu formulieren:

Unter Standards (Ergebnisstandards) werden Kompetenzziele umschrieben, die Orientierungsmarken darstellen und in den spezifischen Tätigkeitsfeldern und im Habitus sichtbar gemacht werden. Sie benennen präzise, verständlich und fokussiert die erwünschten Lernergebnisse der Studierenden und konkretisieren damit den zu erfüllenden Bildungsauftrag, ohne dabei das Ideal der Messbarkeit zu suggerieren.⁵⁴

Standards beziehen sich dabei auf Kompetenzen, die auf einem bestimmten Niveau zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden müssen und sind damit eine verbindliche Setzung der Erwartungshaltung für eine Qualifikation. Der Ausprägungsgrad der Kompetenzentwicklung kann in Kompetenzniveaus (siehe 3.2.1) ausgedrückt werden.⁵⁵ Dabei dürfen Kompetenzen, die für berufserfahrene kompetente Lehrpersonen gelten, nicht schon zum Ziel für die Erstausbildung erklärt werden. Vielmehr muss der systematisch berufsfeldbezogene Lern- und Erfahrungsprozess beim Berufseintritt durch Fort- und Weiterbildung berufsbiografisch fortgesetzt und weiterentwickelt werden.

Als Anforderungen an das Handeln von Lehrpersonen bezeichnet die Kultusministerkonferenz (KMK) Standards, die sie für die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken vorlegt. Die KMK bezieht sich dabei auf die Bildungs- und Erziehungsziele, die in den Schulgesetzen der Länder in Deutschland formuliert sind und auf das Berufsbild von Lehrpersonen.⁵⁶ Sie umfassen in den Bildungswissenschaften die Kompetenzbereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren.⁵⁷

54 vgl. Weisser 2012, S. 54; Klieme et al 2003

55 Klieme; Leutner 2006, S. 883 bezeichnen damit den Ausprägungsgrad einer Kompetenz bei einer konkreten situativen Anforderung.

56 KMK – Kultusministerkonferenz 2004 c, S. 3

57 a.a.O. S. 8

Kompetenzbereich Erziehen: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht. Kompetenz 6:

Standards für die theoretische Ausbildung	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind.	Die Absolventinnen und Absolventen gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule, erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um.

Tabelle 5: Beispiel Kompetenzbereich Erziehen

Für die Erstellung und Weiterentwicklung von Curricula an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten werden die vorliegenden Standards als Orientierungsraster oft einer kritischen Rezeption unterzogen und für die je eigenen institutionellen und curricularen Anforderungen neu formuliert bzw. adaptiert.⁵⁸

4.4 Komplexitätsstufen in Form von Taxonomien

Die Taxonomie-Matrix von Anderson und Krathwohl (2002)⁵⁹ bietet mit ihrer Weiterentwicklung der Bloom'schen Taxonomie eine mögliche Matrix mit vier Wissensdimensionen in Verbindung mit sechs kognitiven Prozessen an, die eine Hilfestellung bei der Darstellung der Komplexität des Lernens gibt. Die Matrix – etwa als Analyseinstrument – ermöglicht es Aussagen über die Qualität der Lehre und den wahrscheinlichen Lernerfolg bei den Studierenden zu machen.⁶⁰ Sie kann für die Planung von Lehr-Lernprozessen ebenso herangezogen werden wie zu deren Reflexion.

Dimensionen des Wissens	Dimensionen der kognitiven Prozesse („Erkenntnisstufen“)					
	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
	erinnern	verstehen	anwenden	analysieren	bewerten	entwickeln
Faktenwissen						
Konzeptwissen						
Prozesswissen						
Metakognitives Wissen						

Tabelle 6: Taxonomie-Matrix nach Anderson und Krathwohl 2002

58 vgl. Prexl-Krausz; Altrichter 2011, S.931

59 Krathwohl 2002, S.216

60 Universität Zürich 2010, S. 6

Schlüsselwörter und Operatoren zu den Taxonomiestufen⁶¹

entwickeln	planen, kreieren, entwerfen, erfinden, produzieren, konstruieren ...
bewerten	überprüfen, abstimmen, ermitteln, testen, überwachen, beurteilen, evaluieren, auswerten, kritisieren, einschätzen ...
analysieren	differenzieren, unterscheiden, kennzeichnen, charakterisieren, auswählen, organisieren, strukturieren ...
anwenden	ausführen, demonstrieren, umsetzen, erfassen, lösen, durchführen, voraussagen, modifizieren, handhaben, benutzen, implementieren ...
verstehen	vergleichen, klären, darstellen, übersetzen, illustrieren, klassifizieren, argumentieren, anpassen, erklären, beschreiben, generalisieren, veranschaulichen, diskutieren ...
erinnern	erkennen, erinnern, identifizieren, abrufen, definieren, sagen, nennen, reproduzieren, auflisten, wiederholen, darlegen ...

Tabelle 7: Verben zu den Taxonomiestufen

⁶¹ Technische Universität München, Hochschulreferat Studium und Lehre 2010, S. 19

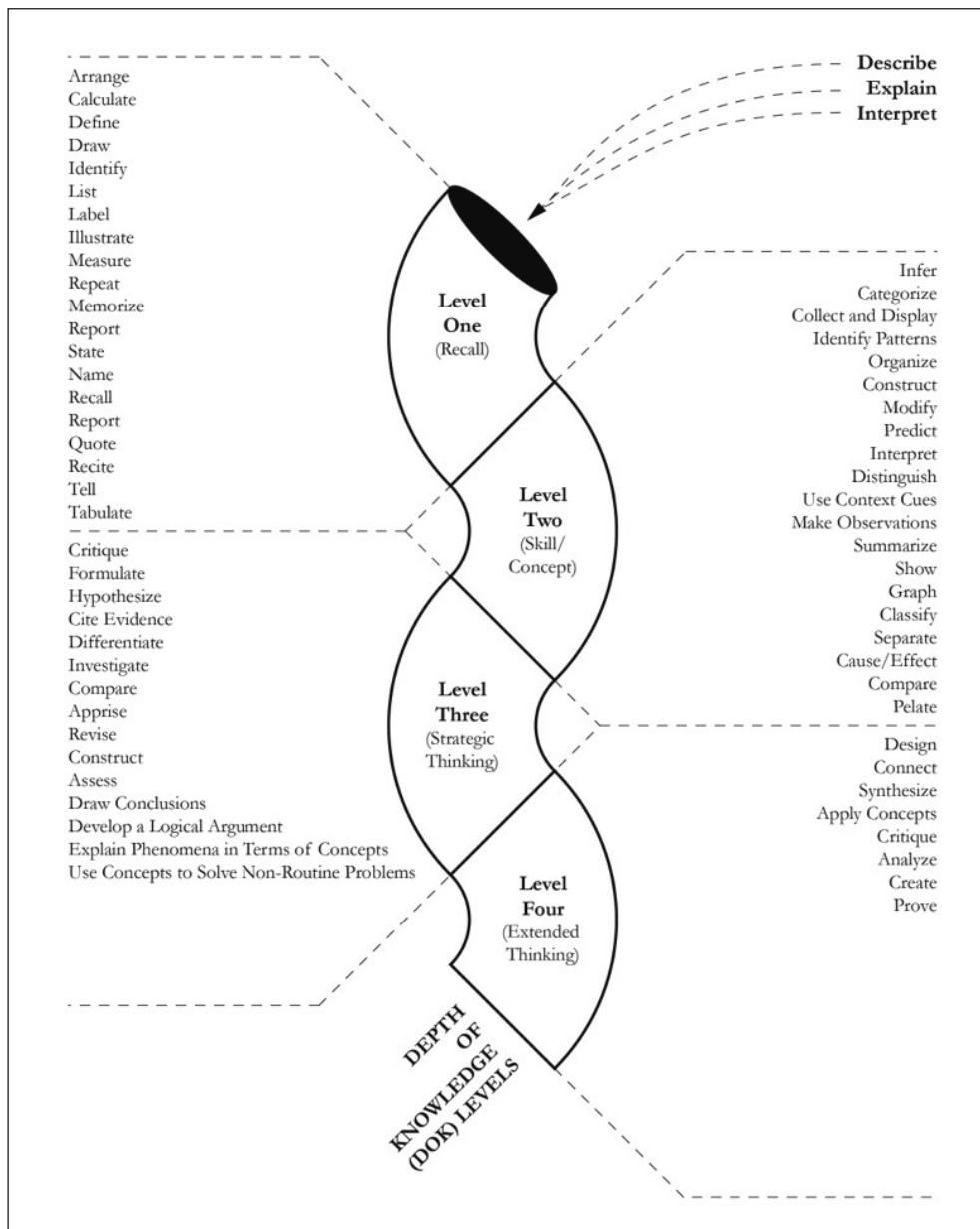


Abbildung 3: Modifiziert nach Depth of Knowledge (DOK) Levels⁶²

Nach Webb (2005)⁶³ bilden die vier Stufen der Tiefe des Wissens („Depths of Knowledge“) die Komplexitätsgrade ab:

Level 1	RECALL: Fakten, Informationen, Verfahren wiedergeben
Level 2	SKILL / CONCEPT: Informationen bzw. Schlüsselkompetenzen anwenden
Level 3	STRATEGIC THINKING: logisch denken, Plan entwickeln, Schritte in eine Reihenfolge setzen, mehr als eine mögliche Antwort haben
Level 4	EXTENDED THINKING: untersuchen, erkunden, nachdenken, mehrere Bedingungen bei der Problemanalyse und Lösungsfindung berücksichtigen

Tabelle 8 Komplexitätsgrade nach Webb

Zu beachten ist jedenfalls, dass die Wissenstiefe nicht alleine durch das Verb bestimmt wird, sondern vom Kontext, in dem das Verb verwendet wird. Ein und dasselbe Verb kann unterschiedliche Komplexitätsbereiche aktivieren.⁶⁴

Marzano (2001)⁶⁵ entwickelte die Bloom’sche Taxonomie ebenfalls weiter, um deren Unzulänglichkeiten zu überwinden. Seine Taxonomie beruht auf drei Systemen und dem Feld Wissen:

Self-System			
Beliefs about the Importance of Knowledge		Beliefs about Efficacy	Beliefs about Efficacy
Metacognitive System			
Specifying Learning Goals	Monitoring the Execution of Knowledge	Monitoring Clarity	Monitoring Accuracy
Cognitive System			
Knowledge Retrieval	Comprehension	Analysis	Knowledge Utilization
Recall Execution	Synthesis Representation	Matching Classifying Error Analysis General- izing Specifying	Decision Making Problem Solving Experimental Inquiry Investigation
Knowledge Domain			
Information	Mental Procedures	Physical Procedures	

Tabelle 9 Marzano’s New Taxonomy⁶⁶

Für die Formulierung von Lernergebnissen und Kompetenzen im Modul und im curricularen Aufbau sind die Dimensionen von Taxonomien geeignet Lehr-/Lernprozesse, die einer hochschuldidaktischen Umsetzung bedürfen, zu planen. Gleichzeitig kann damit die Zuordnung zu Niveaustufen vorgenommen und der Komplexitätsgrad von Aufgabenstellungen geplant werden.⁶⁷

63 Webb 2005 “Alignment, Depth of Knowledge & Change.“ Wisconsin Center for Education Research.

64 vgl. dazu auch Westfall-Greiter 2012, S. 16

65 Marzano; Kendall (Eds.) 2001

66 Marzano 2011: A New Taxonomy in Education.

67 hier expliziert im Kontext NMS: Education Group 2013

Nachdem Lernergebnisse grundsätzlich Niveaus zugeordnet und überprüfbar formuliert werden sollen, müssen sie auch beschreiben, wie die Kompetenz sichtbar gemacht werden soll.

4.5 Leistungsnachweise und Prüfungen

Formulieren von Assessmentkriterien

Die zentrale Bedeutung der Lernerfolgsfeststellung (assessment) im Lehr-/Lernprozess hebt Kennedy (2012) hervor, indem er betont, dass Lernende vorrangig nicht das lernen, was im Curriculum festgelegt ist, sondern was sie erwarten, geprüft zu werden (hidden agenda). Bei der Anwendung von Lernergebnisformulierungen kann diese Erkenntnis genutzt werden.

Wenn Lernergebnisse beschreiben, welche Leistungen von Lernenden als Manifestationen für Lernerfolg erwartet werden und sich diese Lernergebnisse in den Assessmentkriterien – und damit in dem, was Studierende erwarten geprüft zu werden – abbilden (damit gleichzeitig die Intention des Curriculums verfolgen), wird dies eher systematisch gelernt.⁶⁸

Verschiedene Arten von Assessmentkriterien erfüllen unterschiedliche Aufgaben. Schwellenkriterien bezeichnen jene Niveaus, die erreicht werden müssen, um die Leistung in einer bestimmten Lerneinheit nachzuweisen. Notenkriterien müssen den Leistungsstand in einer Hierarchie von Noten jeweils der einzelnen Note zuordnen. Andere Formen von Assessmentkriterien werden generalisierter formuliert und stehen meist nicht in direktem Zusammenhang mit einzelnen Lernergebnissen.⁶⁹

Beispiel für Assessment Kriterien

Learning outcome: At the end of the module the learner will be expected, within the context of a class situation, to demonstrate and evaluate the use of appropriate examples of positive reinforcement for the purpose of the improvement of behaviour.

Assessment method – In the context of three teaching sessions, observed by her mentor, the student will demonstrate three examples of positive reinforcement in the class situation as a means of encouraging improvement of behaviour.

Assessment criteria:

- The learner will demonstrate at least three examples of positive reinforcement in order to improve behaviour.
- The examples will show that the learner understands the principles of positive reinforcement.
- They will be appropriate to the context and situation within the classroom at the time.
- The learner will be able adequately to evaluate the effectiveness of her own actions and the consequences of it, recognising any obvious ways of improving her practice.

Tabelle 10 Beispiel für Assessment Kriterien⁷⁰

68 Kennedy; Hyland; Ryan 2012, p.19f

69 Moon 2006, S. 23

70 a.a.O, S. 15

Prüfungsmodi und Lernmotivation

Wenn Studierende – wie bereits angeführt – das lernen, was sie erwarten geprüft zu werden, können ausformulierte Bewertungsschemata oder Beurteilungsraster⁷¹ (Rubrics) das Lernen von Studierenden essentiell beeinflussen. Im folgenden Beispiel muss die jeweilige vertikale Kategorie um die Notenzuordnung (grades) ergänzt werden.

Generic essay	Subject content	awareness of issue	critical thinking	takes a position
excellent	a comprehensive grasp of the subject matter is demonstrated, including an in-depth of the relevant concepts, theories and related issues	an awareness of different viewpoints is demonstrated and a rigorous assessment of these undertaken where relevant	an ability to think critically is demonstrated in the analysis, synthesis and evaluation of relevant information	a thoughtful statement of position is presented and defended through logical arguments and carefully selected supportive details; the arguments presented build to a consistent conclusion
superior	a thorough grasp of the subject matter is demonstrated	an awareness of different viewpoints is demonstrated and a assessment of these undertaken where relevant	the paper goes beyond description to interpretation, analysis, synthesis and evaluation	a position is adopted and logically argued; appropriate supporting detail is supplied
satisfactory	a basic grasp of the subject matter is demonstrated	asserts viewpoint without acknowledging alternative viewpoints	accurate information incorporating relevant sources and references is conveyed	a position is adopted and logically argued;

Tabelle 11 Beurteilungsraster⁷²University of Lethbridge, Alberta <http://www.uleth.ca>

Jedenfalls erfordert die kompetenzorientierte Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, dass Studierende die formulierten Lernergebnisse erreichen und ihre Kompetenz(en) bei der Leistungsüberprüfung nachweisen können. Da sich Kompetenzen nicht unmittelbar überprüfen lassen, sollten Prüfungen jedenfalls Indikatoren, die auf den Kompetenzerwerb hinweisen, enthalten.

Die nachfolgende Tabelle ermöglicht die Reflexion darüber, welche Form sich für kompetenz-orientiertes Prüfen eignet und wie dieses gestaltet werden kann.

Prüfungsform	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	Voraussetzungen
Klausur					
Seminararbeit					
Mündliche Prüfung					
Portfolio					
Referat/Präsentation					
Simul.berufsnaher Situationen					
Fallstudie					
Posterpräsentation					

Tabelle 12: Kompetenzorientiert prüfen⁷³

71 vgl. auch die 4.0 Skala z.B. Schlichtherle; Weiskopf-Prantner; Westfall-Greiter 2013

72 University of Lethbridge 2013

73 Hochschule Bremen 2011

5 Qualifikationsprofil

Studien werden auf Qualifikationsziele hin ausgerichtet, deren explizite Erläuterungen die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit (in Form von Anrechnungen und Akkumulierung von Studienleistungen) national und international erhöhen. Gleichzeitig ermöglichen die beschriebenen Qualifikationen verbesserte Information, Verständlichkeit und Vergleichbarkeit für Studierende, Lehrende und Arbeitgeber/Dienstgeber.

Das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil orientiert sich an dem Professionsverständnis des Berufsfeldes „Pädagogin/Pädagoge“ und den damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen, die in einer wissenschaftlich fundierten Theorie- und Praxisausbildung grundlegend erworben und in der Berufserfahrung ständig weiter entwickelt und vertieft werden.

5.1 Leitfragen zur Erstellung eines Qualifikationsprofils – Kohärenz des Studiums

Jedem Curriculum wird ein Qualifikationsprofil voran gestellt, es ist Ausgangspunkt für die Entwicklung von Curricula, indem es die professionellen Kompetenzen im beruflichen Handlungsfeld beschreibt und die Erreichung der Ziele auf Basis der gesetzlich vorgeschriebenen Studienarchitektur erläutert.

Im Qualifikationsprofil werden die zu erreichenden Kompetenzen und der Arbeitsaufwand der Studierenden beschrieben sowie die Lernmöglichkeiten und Lernräume, die durch die Ausbildungsinstitution geschaffen werden. Dadurch werden die Input-, die Output- und die Prozessebene in den Blick genommen.

Die im Qualifikationsprofil formulierten professionellen Kompetenzen werden auf Modulebene weiter ausdifferenziert. Dabei ist darauf zu achten, dass die Bildungs-/Ausbildungsziele, Lernergebnisse (formuliert als Kompetenzen) sowie das zugrunde gelegte Lehr- und Lernkonzept inklusive Beurteilungskonzept auf allen Ebenen des Curriculums (Qualifikationsprofil, Modulbeschreibungen, Prüfungsordnung) konsistent sind.

5.1.1 Welche Ziele verfolgt das angegebene Studium? Welche Qualifikationen/Berechtigungen werden mit der Absolvierung des Studiums erreicht?

Das Qualifikationsprofil enthält die Darstellung der Berücksichtigung und Verwirklichung der leitenden Grundsätze unter Bezugnahme auf die Aufgaben der Pädagogischen Hochschule und Pädagogischen Hochschule/Universität.⁷⁴

Für das jeweilige Studium – bezogen auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder, wie z.B. Primarstufe/ Sekundarstufe, Fächer oder Schwerpunktbereiche – werden die fachlichen und überfachlichen gegebenenfalls fächerübergreifenden Studienziele auf einem allge-

74 gem. § 9 HG und §§ 1-3 UG

meinen Niveau beschrieben. Gemäß den gesetzlichen Grundlagen der Studiermöglichkeiten (vgl. Kap. 8) werden zusätzlich die mit der einzelnen Ausrichtung (Schwerpunkt-bildung/Spezialisierung) verbundenen Kompetenzen formuliert, z.B. Qualifikation für Primarstufe plus inklusive Pädagogik etc.

Dabei können Formulierungen wie:

- ... verfolgt das Ziel ... zu vermitteln/ zu erreichen ...
- ... zu den zu erreichenden Qualifikationen (Kompetenzen) zählen
- ... vor allem ... im Bereich der ... sind die Absolventinnen befähigt ... verwendet werden.

Die allgemein formulierten Kompetenzen werden für das jeweilige Niveau der ersten beiden Bologna-Zyklen: Bachelorzyklus, Masterzyklus getrennt beschrieben (siehe Kap. 5.2).

Employability

Qualifikationen sind auch auf Berufsfelder ausgerichtet, daher werden die damit erwerbbareren Berechtigungen im Qualifikationsprofil erläutert. Kompetenzbeschreibungen und Handlungsfelder beziehen sich auf den gesetzlichen Auftrag von Schule. Das bedeutet, Wissen für die Handlungsebene, Bedingungsfelder von Unterricht und Schule, Entscheidungs- und Problemsituationen, Bedingtheiten von Wissen, Berufsethos und Routinen bzw. allgemeine Aspekte, wie Umgang mit Standards, kollegiale Zusammenarbeit, Schulentwicklung, Qualitätssicherung etc. bilden sich in den jeweiligen Qualifikationen ab.

Durch den Bologna-Prozess wurde auch ein Paradigmenwechsel an den Universitäten eingeleitet: „Vor allem durch die Vorgabe, dass Bachelorstudien für ein konkretes Berufsfeld qualifizieren sollen, sind neben der Fachbezogenheit vermehrt auch die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen für die jeweiligen Berufsfelder für die Konzeption des Studiums in den Blick zu nehmen.“⁷⁵ Dadurch steht die Input-Orientierung zumindest gleichberechtigt der Output-Orientierung in den einzelnen Fächern gegenüber, das bedeutet, dass vor allem die Lernergebnisse, die Absolvent/inn/en jeweils erreicht haben sollen, im Mittelpunkt stehen.

Das Qualifikationsprofil gibt auch Auskunft darüber, welche Möglichkeiten eröffnet werden das Studium mit unterschiedlicher zeitlicher Ausdehnung (Teilzeitstudium bei Berufstätigkeit) zu absolvieren.

5.1.2 Welches Lehr-Lernkonzept wird eingesetzt, um die Ziele und Lernergebnisse zu erreichen?

Leitlinien des Lehr-Lernkonzepts werden im Qualifikationsprofil erläutert. Der Kompetenzerwerb kann u.a. über die Charakteristika der Aufgabengestaltung (Hochschuldidaktik/Mathetik) sichtbar gemacht werden.

Lehr-Lernkonzept-Beispiele

Hochschuldidaktische Implikationen – also auf welche Weise Lehren mit Lernen verknüpft wird, z.B. „pädagogischer Doppeldecker“⁴⁶ – werden im Qualifikationsprofil in ihrem vielfältigen Handlungsrepertoire angedeutet.

Wissenschaftlichkeit und Forschungsorientierung. Didaktische und mathetische Konzepte des forschenden Lernens von der Einstiegsphase bis zu den Abschlussarbeiten vermitteln eine grundlegende wissenschaftliche Bildung und methodisch wissenschaftliches Denken auf der Bachelorstufe und wissenschaftliche Vertiefung auf der Masterstufe, die die Beteiligung an Projekten an der jeweiligen Hochschule/Universität mit einschließt.

Selbstgesteuertes Lernen. Die sinnvolle Integration des Selbststudiums wird in das didaktische Gesamtkonzept von Modulen integriert. Studierende erhalten dazu Unterstützung in unterschiedlichen Formen. Damit wird die Eigenaktivität der Studierenden unterstützt und Selbststeuerungsprozesse und Eigenverantwortlichkeit werden umgesetzt. Möglichkeiten der Individualisierung durch Wahlangebote die je nach Interesse oder nach Lernvoraussetzungen frei wählbar sein sollen sind, sollen hier geschaffen werden.

Leistungsbewertungen sind Teil des Lehr-, Lernkonzepts und stehen im Zusammenhang mit den zu erwerbenden Kompetenzen. Instrumentarien, die das Niveau einer Leistung einschätzen helfen, sind Gegenstand kontinuierlicher Entwicklung an den Institutionen der Pädagoginnen und Pädagogenbildung. Sie beziehen Selbsteinschätzungen mit ein und können auch modulübergreifend angewendet werden. (vgl. Kap. 4.5)

5.1.3 Welche Lernergebnisse werden erwartet? Welche fachlichen und welche überfachlichen Kompetenzen werden angestrebt?

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung ruht auf dem klassischen 4-Säulen-Modell: fachliches Wissen und Können, der Kompetenz, Wissen und Können zu vermitteln und Lernen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu bestmöglichen Bedingungen zu organisieren, der Bereitschaft und Fähigkeit erzieherische Aufgaben zu erfüllen und der Fähigkeit Unterricht und Schule weiterzuentwickeln und die eigene Tätigkeit zu reflektieren. Durch kontinuierliche Fort- und Weiterbildung wird das 4-Säulen-Modell um den Aspekt des lebenslangen Lernens erweitert, das eine Weiterentwicklung der Kompetenzen auch hinsichtlich neuer Aufgabenstellungen aus dem Berufsfeld gewährleisten muss.

Diese vier Säulen werden im Curriculum durch die Bereiche allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und pädagogisch-praktische Studien abgebildet und sollten durch eine weitere Säule – persönlicher, kreativer Erkenntnisraum – ergänzt werden.

Die Kompetenzentwicklung wird dabei mit Blick auf die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen dargestellt.

- Fachkompetenz umfasst theoretische und methodische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung fachspezifischer Aufgaben erforderlich sind.⁷⁷
- Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen die Methoden-, Sozial- und Personal- bzw. Selbstkompetenz:

„In Abgrenzung zur Fachkompetenz beinhaltet **Methodenkompetenz** vom Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme selbstständig zu bearbeiten und deren Ergebnisse zu beurteilen.

Soziale Kompetenz umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf Kommunikations-, Kooperations- sowie Konfliktsituationen in verschiedenen Lebenssituationen sowie die Bereitschaft, sich auf diese Situationen einzulassen.

Unter **Selbst- bzw. Personalkompetenz** werden Kenntnisse, Fertigkeiten sowie die Bereitschaft verstanden, eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln.“⁷⁸

Überfachliche Kompetenzen erfahren durch gezieltes Kompetenztraining eine direkte Förderung (z.B. in einem Modul Persönlichkeitsbildung/-entwicklung), sie können auch indirekt durch die Gestaltung von spezifischen Lernumgebungen gefördert werden (z.B. Projektarbeit).

Durch ihre Verknüpfung mit Fachwissen wird die Wahrscheinlichkeit der Anwendung bzw. Wirksamkeit von überfachlichen Kompetenzen erhöht. Im Qualifikationsprofil können/sollen geplante Lern- und Anwendungssituationen skizziert und Möglichkeiten für einen erfolgreichen Transfer abstrakter Lerninhalte an Beispielen veranschaulicht werden. Dabei kommt sozialen Lernsituationen (kooperative Lernformen und Feedback zu den Leistungen etc.) große Bedeutung zu.

Angesichts der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen ist die curriculare Logik nicht alleine durch das Fach gerechtfertigt. Es ist notwendig einen konsistenten Aufbau durch alle Studienfachbereiche zu gewährleisten, der systematisch die Bildung von Kindern und Jugendlichen ausgehend von deren Interessen, Bedürfnissen und Kompetenzen sicherstellt.

5.2 Bachelorniveau – Masterniveau

Im europäischen Hochschulraum besteht weitgehender Konsens über die quantitativen Vorgaben für Bachelor- und Masterabschlüsse (Bachelor 180-240 ECTS-Anrechnungspunkte, Master 60-120 ECTS-Anrechnungspunkte). Eine grundsätzliche Einigung über die mit einem Studienabschluss zu erwerbenden Qualifikationsprofile in den Bologna-Ländern steht noch aus. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist für lebenslanges Lernen konzipiert und umfasst alle Formen des Lernens (inklusive non-formales und informelles Lernen). In der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens in

⁷⁷ Johannes Gutenberg Universität; Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung 2013, S. 2
⁷⁸ ebd.

Österreich⁷⁹ wird zurzeit auf der Ebene des formalen Lernens gearbeitet. Voraussetzung für die Zuordnung der zu erwerbenden Qualifikationen ist die lernergebnisorientierte Beschreibung und Darstellung von Studienangeboten. Wie der EQR hat auch der NQR für Österreich acht Niveaus, wobei die Niveaus 6-8 (Bachelor, Master, PhD) nach den Dublin Deskriptoren zugeordnet werden.

Die Dublin Deskriptoren⁸⁰

stellen eine (fächerübergreifende) Beschreibung des Niveaus von Abschlüssen dar.

Bachelor-Abschlüsse (Qualifikationen, die den Abschluss des ersten Zyklus bezeichnen) werden verliehen an Studierende, die

- in einem Studienfach Wissen und Verstehen demonstriert haben, das auf ihre generellen Sekundarstufen-Bildung aufbaut und darüber hinausgeht und das sich üblicherweise auf einem Niveau befindet, das, unterstützt durch wissenschaftliche Lehrbücher, zumindest in einigen Aspekten an neueste Erkenntnisse in ihrem Studienfach anknüpft;
- ihr Wissen und Verstehen in einer Weise anwenden können, die von einem professionellen Zugang zu ihrer Arbeit oder ihrem Beruf zeugt, und die über Kompetenzen verfügen, die üblicherweise durch das Formulieren und Untermauern von Argumenten und das Lösen von Problemen in ihrem Studienfach demonstriert werden;
- die Fähigkeit besitzen, relevante Daten (üblicherweise innerhalb ihres Studienfachs) zu sammeln und zu interpretieren um Einschätzungen zu stützen, die relevante soziale, wissenschaftliche oder ethische Belange mit berücksichtigen;
- Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen sowohl an Expertinnen/Experten als auch an Laien vermitteln können;
- die Lernstrategien entwickelt haben, die sie benötigen, um ihre Studien mit einem Höchstmaß an Autonomie fortsetzen zu können.

Master-Abschlüsse (Qualifikationen, die den Abschluss des zweiten Zyklus bezeichnen) werden verliehen an Studierende, die:

- Wissen und Verstehen demonstriert haben, das auf den üblicherweise mit dem Bachelor-Level assoziierten Kenntnissen aufbaut und diese vertieft, und das eine Basis oder Möglichkeit liefert für Originalität im Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen, häufig in einem Forschungskontext;
- ihr Wissen und Verstehen und ihre Problemlösungsfähigkeiten in neuen oder unvertrauten Zusammenhängen innerhalb breiter (oder multidisziplinärer) Kontexte in ihrem Studienfach anwenden können;
- die Fähigkeit besitzen, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen und auf der Basis unvollständiger oder begrenzter Informationen Einschätzungen zu formulieren, die aber trotzdem die mit der Anwendung ihres Wissens und Verstehens

79 Der NQR liegt in einer Entwurfsform vor. Vgl. OeAD Koordinierungsstelle für den NQR (Österreich) 2011

80 Joint Quality Initiative Reports Complete Dublin Descriptors 2004

- verbundenen sozialen und ethischen Verantwortungen berücksichtigen;
- ihre Schlussfolgerungen und das Wissen und die Prinzipien, die ihnen zugrunde liegen, klar und eindeutig kommunizieren können, sowohl an Expertinnen/Experten wie auch an Laien;
 - über Lernstrategien verfügen, die es ihnen ermöglichen, ihre Studien größtenteils selbstbestimmt und autonom fortzusetzen.

5.3. Rahmenprinzipien bei interinstitutioneller curricularer Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Bachelor- oder Masterstudien können auch als gemeinsame Studienprogramme oder als gemeinsam eingerichtete Studien angeboten und geführt werden, § 38 Abs. 2 HG ist zu beachten.

Gemeinsame Studienprogramme sind Studien, die auf Grund von Vereinbarungen zwischen einer oder mehreren Pädagogischen Hochschulen, österreichischen Universitäten, Erhalten von Fachhochschul- Studiengängen oder Privatuniversitäten sowie ausländischen anerkannten Bildungseinrichtungen durchgeführt werden, wobei in diesen Vereinbarungen festgelegt sein muss, welche Leistungen die betreffenden Studierenden an den beteiligten Institutionen zu erbringen haben. Die **Beteiligung mindestens eines ausländischen Partners ist verpflichtend**

Gemeinsam eingerichtete Studien sind Studien, bei denen zwei oder mehrere Pädagogische Hochschulen oder eine (oder mehrere) Pädagogische Hochschule(n) in Kooperation mit einer (oder mehreren) Universität(en), Erhalten von Fachhochschul-Studiengängen bzw. ausländischen Hochschulen ein gleichlautendes Curriculum erlassen, in dem vorzusehen ist, welche Studienanteile von welcher Institution durchgeführt werden. In einer Kooperationsvereinbarung sind insbesondere die Arbeits-, die Ressourcenaufteilung sowie die Aufnahmevoraussetzungen festzulegen. Die **Beteiligung eines ausländischen Partners ist nicht verpflichtend**.

6 Bestandteile des Curriculums

Der vorliegende Überblick zu Aufbau und Struktur des Curriculums entspricht der rechtlichen Überprüfungsstruktur der Abteilung I/7 des BMBF.

Aufbau und Struktur des Curriculums⁸¹

1 Bezeichnung und Gegenstand des Studiums

2 Qualifikationsprofil

- 2.1 Ziele des Studiums unter Bezugnahme auf die Aufgaben der Pädagogischen Hochschule/Universität
- 2.2 Qualifikationen/Berechtigungen, die mit der Absolvierung des Studiums erreicht werden
- 2.3 Bedarf und Relevanz des Studiums für den Arbeitsmarkt (employability)
- 2.4 Lehr-, Lern- Beurteilungskonzept
- 2.5 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen
- 2.6 Bachelorniveau, Masterniveau
- 2.7 Rahmenprinzipien bei interinstitutioneller curricularer Kooperation PH/Universität

3 Allgemeine Bestimmungen

- 3.1 Dauer und Umfang des Studiums
- 3.2 Beschreibung der fachlichen bzw. künstlerischen Eignung als Zulassungsvoraussetzung für das konkrete Studium
- 3.3 Hinweis/Link auf die Verordnung der Studienkommission zu Zulassungsvoraussetzungen und Eignungsverfahren
- 3.4 Hinweis/Link auf die Verordnung des Rektorats zu den Reihungskriterien (Universität: Beschränkung der Plätze in Lehrveranstaltungen)
- 3.5 Studienleistung im European Credit Transfer System (ECTS)
- 3.6 Beschreibung der im konkreten Studium vorgesehenen Lehrveranstaltungstypen
- 3.7 Auslandsstudien/Aussagen zur Mobilität im Studium
- 3.8 STEOP – Studieneingangs- und Orientierungsphase
- 3.9 Pädagogisch-Praktische Studien – Beschreibung des Konzepts inklusive Hinweis der erforderlichen ECTS-Credits⁸²
- 3.10 Bachelor- bzw. Masterarbeit

81 Version vom 15.1.2014

82 Es wird darauf hingewiesen, dass gemäß der Dienstrechts-Novelle 2013-Pädagogischer Dienst, BGBl I Nr. 211/2013, die Absolvierung von Pädagogisch-Praktischen Studien im Gesamtstudium (Bachelor- und Masterstudium) im Ausmaß von zumindest 40 ECTS- Credits nachgewiesen werden muss.

- 3.11 Abschluss und akademischer Grad von Bachelor- bzw. Masterstudien
- 3.12 Prüfungsordnung
- 3.13 In-Kraft-Treten
- 3.14 Übergangsbestimmungen

4 Aufbau und Gliederung des Studiums

- 4.1 Modulübersicht einschließlich der empfohlenen Semesterzuordnung, aus welcher sich die Lehrveranstaltungstypen, die SWSt., die ECTS-Credits und die Zuordnung der ECTS-Credits zu den Studienfachbereichen ergeben, einschließlich Summenbildung pro Studienjahr und pro Studium.
- 4.2 Grafische Darstellung eines Studienverlaufs, aus welcher sich eine empfohlene Abfolge der Module (inklusive Semesterzuordnung und ECTS-Credits) im Studium ergibt. Die grafische Darstellung hat dabei die sich aus den Modulbeschreibungen ergebenden „Voraussetzungsketten“ zu berücksichtigen.
- 4.3 Modulbeschreibungen Tabelle 13 Struktur des Curriculums

Tabelle 13: Struktur des Curriculums

Ein Curriculum stellt an öffentlichen Pädagogischen Hochschulen eine Verordnung⁸³ der Studienkommission dar und enthält auf der Grundlage des Qualifikationsprofils u.a. den Aufbau des Studiums, Learning Outcomes/zu erwerbende Kompetenzen und Bildungsinhalte. Die Prüfungsordnung⁸⁴ enthält folgende Regelungsbereiche: Art und Umfang von Prüfungen, Prüfungsmethoden, Informationspflicht an die Studierenden, Beurteilungskriterien, etwaige Sonderbestimmungen zur Studieneingangs- und Orientierungsphase, Informationen zu Bachelorarbeit- und Masterarbeit, Anmeldeverfahren, -fristen und -erfordernisse sowie Angaben zu Prüfungswiederholungen.

An privaten Einrichtungen wird das Curriculum durch die gemäß den Bestimmungen der Satzung eingerichtete Studienkommission erlassen.

An Pädagogischen Hochschulen ist die Prüfungsordnung Bestandteil des Curriculums, an Universitäten erfolgt im Curriculum lediglich ein Verweis auf die durch die Satzung geregelte allgemeine Prüfungsordnung, im Curriculum werden darüber hinausgehende bzw. abweichende Regelungen formuliert. (Bei gemeinsam eingerichteten Studien ist die Prüfungsordnung wortident auch wenn die Regelungen an unterschiedlichen Stellen – Curriculum/Satzung – formuliert sind.)

In den folgenden Abschnitten werden detailliertere Informationen zu den strukturellen Teilbereichen der Curricula angeführt. Wo erforderlich werden das HG 2005 und das UG 2002 zitiert.

83 an Universitäten gem. § 51 Abs. 2 Z 24 UG

84 Prüfungsordnung an Universitäten gem. § 51 Abs. 2 Z 25 UG

6.1 Bezeichnung und Gegenstand des Studiums

Die Pädagogischen Hochschulen bieten mit dem Fokus auf die pädagogische Profession und ihre Berufsfelder im Rahmen von Lehre und Forschung nach internationalen Standards Bachelorstudien sowie Bachelor- und Masterstudien⁸⁵ zur Erlangung eines Lehramtes an. Zumindest in der Sekundarstufe Allgemeinbildung erfolgt das Angebot in Kooperation mit Universitäten in Form von gemeinsam eingerichteten Studien (vgl. Kap. 5.3).

Unter „Lehramt“ ist die mit dem erfolgreichen Abschluss eines Bachelorstudiums im Umfang von 240 ECTS-Anrechnungspunkten (oder eines Studiums gemäß § 38 a HG) in Verbindung mit einem Masterstudium im Umfang von mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten verbundene grundsätzliche Befähigung zur Ausübung eines Lehrberufes zu verstehen, wobei für Lehrämter für die Sekundarstufe (Berufsbildung) unter Berücksichtigung der dienstrechtlichen Vorschriften vom Erfordernis eines Masterstudiums abgesehen werden kann.

Gemäß § 14 HCV ist vom Erfordernis des Masterstudiums für folgende Lehrämter für die Sekundarstufe (Berufsbildung) abzusehen:

- für die Lehrämter mit dem Fächerbündel „fachpraktische Unterrichtsgegenstände“
- für die Lehrämter mit dem Fächerbündel „fachtheoretische Unterrichtsgegenstände“, sofern bereits ein akademischer Grad aufgrund des Abschlusses eines facheinschlägigen Diplom- oder Masterstudiums, eines facheinschlägigen Fachhochschul-Diplomstudienganges oder Fachhochschul-Masterstudienganges oder eines anderen gleichwertigen facheinschlägigen Studiums an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung vorliegt.

Folgende Studien⁸⁶ **sind** im Rahmen der Ausbildung (nach Maßgabe des Bedarfs) **anzubieten**:

- Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe
- Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung)
- Bachelor- sowie Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe (Berufsbildung)

Weiters können seitens der Pädagogischen Hochschulen angeboten und geführt werden:

- Induktionslehrveranstaltungen für die Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums⁸⁷.

85 Die bisherige Bezeichnung „Studiengänge“ entfällt und wird durch die Begriffe „Bachelor- sowie Bachelor- und Masterstudien“ ersetzt.

86 vgl. § 8 Abs. 2 HG

87 vgl. § 8 Abs. 3 HG und § 35 Z 6 HG und § 54 Abs. 6a UG

- Berufspädagogik: da die Induktion in der dualen Ausbildung sowie für den Bereich technische und gewerbliche Pädagogik bereits neben dem Bachelorstudium erfolgt, **können, zusätzlich zu den 240 ECTS-Anrechnungspunkten**, aus anderen Studienfachbereichen oder aus Angeboten der Fort- und Weiterbildung Induktionslehrveranstaltungen besucht werden, die bei Vorliegen der Voraussetzungen des § 56 HG im Ausmaß bis zu 12 ECTS-Anrechnungspunkte für ein Masterstudium angerechnet werden können.
- nach Bedarf facheinschlägige Studien ergänzende Studien zur Erlangung eines Lehramtes⁸⁸ im Umfang von mind. 60 ECTS-Anrechnungspunkten.

Weitere Begriffsklärungen für den Bereich der Sekundarstufe:

Lehrbefähigung und (kohärentes) Fächerbündel

„**Lehrbefähigung**“ ist die mit dem entsprechenden Lehramt verbundene Berechtigung zur Ausübung des Lehrberufes in bestimmten Unterrichtsgegenständen, Fachbereichen und (kohärenten) Fächerbündeln an Schulen der Sekundarstufe.

„**kohärentes Fächerbündel**“ im Bereich der **Sekundarstufe Allgemeinbildung** bezeichnet **mehr als zwei** einander inhaltlich überschneidende Fächer.

„**Fächerbündel**“ benennt die **Bündelung mehrerer Fächer** der **Sekundarstufe (Berufsbildung)** z.B. aus allgemein bildenden und betriebswirtschaftlichen Unterrichtsgegenständen.

6.2 Qualifikationsprofil

Zur Erstellung des Qualifikationsprofils vergleiche Kapitel 5.

6.3 Allgemeine Bestimmungen

6.3.1 Dauer, Umfang und Gliederung des Studiums

Das Studium

- zur Erlangung eines Lehramtes für die Primar- oder Sekundarstufe (Allgemeinbildung) gliedert sich in Bachelor- und Masterstudien und
- zur Erlangung eines Lehramtes für die Sekundarstufe (Berufsbildung) in Bachelor- sowie Bachelor- und Masterstudien.

88 vgl. § 35 Z 1b HG

Bachelorstudien⁸⁹

sind Studien

- die der wissenschaftlichen Ausbildung in allgemeinen pädagogischen Berufsfeldern (z. B. Berufstätigkeit an elementarpädagogischen oder sozialpädagogischen Bildungseinrichtungen) dienen. Sie umfassen mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkte bei einer Dauer von mindestens sechs Semestern.
- die als Zulassungsvoraussetzung zu einem Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes oder der Erlangung eines Lehramtes nach Maßgabe einer Verordnung gemäß § 8 Abs. 2 HG dienen und einen Arbeitsaufwand von 240 ECTS-Anrechnungspunkten bei einer Dauer von acht Semestern umfassen.

Masterstudien⁹⁰

dienen der Vertiefung oder Erweiterung der wissenschaftlichen Ausbildung und bauen auf einschlägigen Bachelorstudien auf. Ihr Arbeitsaufwand umfasst mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkte und höchstens 120 ECTS-Anrechnungspunkte.⁹¹

Auch auf Bachelorstudien in allgemeinen pädagogischen Berufsfeldern aufbauende Masterstudien sind vorgesehen⁹².

Rahmenbedingungen für Quereinsteigerinnen/Quereinsteiger für das Lehramtsstudium im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung bzw. Berufsbildung):

Durch diese Studien wird ein Lehramt mit nur einem Studienfach im Bereich der Allgemeinbildung oder ein Lehramt im Bereich der Berufsbildung erworben. Ihr Mindestumfang beträgt 60 ECTS-Anrechnungspunkte.

Für **Quereinsteigerinnen/Quereinsteiger** sieht die Anlage zu § 74 a Abs. 1 Z 4 HG Folgendes vor:

Sekundarstufe Allgemeinbildung:

- Zulassungsvoraussetzung ist die Absolvierung eines facheinschlägigen Studiums an einer tertiären Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten.
- Bachelorstudium im Umfang von 240 ECTS-Anrechnungspunkte,
- wobei 150 ECTS-Anrechnungspunkte durch das facheinschlägige Studium angerechnet werden,
- und 90 ECTS-Anrechnungspunkte für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und Fachdidaktik (pädagogisch-praktische Studien integriert) vorzusehen sind (maximal weitere 30 ECTS-Anrechnungspunkte können durch eine mindestens einjährige berufliche Praxis mit pädagogischen Tätigkeitsanteilen angerechnet werden).
- Masterstudium im Umfang von mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten.

89 vgl. § 35 Zi 1 HG

90 gem. § 35 Zi 1a HG

91 §9 (9) bleibt davon unberührt

92 § 2 Z 6 HCV

Sekundarstufe Berufsbildung:

- Zulassungsvoraussetzung ist ein facheinschlägiges Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 240–300 ECTS-Anrechnungspunkten.
- Bachelorstudium im Umfang von 240 ECTS-Anrechnungspunkten,
- wobei 180 ECTS-Anrechnungspunkte durch das facheinschlägige Studium angerechnet werden,
- und 60 ECTS-Anrechnungspunkte für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und Fachdidaktik (pädagogisch-praktische Studien integriert) vorzusehen sind.

6.3.2 Beschreibung der fachlichen bzw. künstlerischen Eignung als Zulassungsvoraussetzung für das konkrete Studium

Fachliche und künstlerische Eignung wird im Curriculum für das jeweilige Studium nach alters-, fach- oder schwerpunktspezifischen Kriterien festgelegt.

6.3.3 Zulassungsvoraussetzungen und Eignungsverfahren

Die Studienkommission (an den öffentlichen Pädagogischen Hochschulen) hat durch Verordnung festzulegen und im Mitteilungsblatt auf der Homepage der PH zu veröffentlichen:

- die Anforderungen an die persönliche, leistungsbezogene, fachliche, künstlerische und pädagogische Eignung gemäß § 3 Abs. 1 Z 1 bis 3 HZV,
- die Mindestdauer und Art einer allfällig erforderlichen Berufspraxis gemäß § 3 Abs. 2 Z 2 bis 4 HZV,
- die höheren Schulen, Ausbildungen, Meisterprüfungen, Befähigungen sowie Universitäts- und Fachhochschulstudien, die im Sinne des § 3 Abs. 2 Z 1 bis 4 HZV einschlägig bzw. gleichwertig sind.

Voraussetzung zur Zulassung zu einem Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramtes ist die allgemeine Universitätsreife⁹³ sowie die Eignung zum Studium.

Unter „Eignung“ wird verstanden:

„Das Vorliegen jener Dispositionen und Kompetenzen, die es erwarten lassen, dass die Aufnahme-werberin bzw. der Aufnahmewerber die Ausbildung erfolgreich durchlaufen, auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrberuf kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiter entwickeln wird.“⁹⁴

Welche Verfahren dafür geeignet sind valide Auskunft über die Eignung für das Studium und für die künftige Tätigkeit im Lehrberuf zu geben, wird derzeit in mehreren Forschungsprojekten entwickelt und erforscht. Die gesetzlichen Grundlagen dazu werden in der Folge ausgeführt:

⁹³ vgl. § 51 Abs. 1, 2 und 2 a HG

⁹⁴ § 2 Z 3 HZV

Die allgemeine Eignung zum Bachelorstudium umfasst Eignungsfeststellungen in den folgenden Bereichen:

1. persönliche und leistungsbezogene Eignung, insbesondere nach den Kriterien der
 - Studien- und Berufsmotivation,
 - Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit (in deutscher Sprache sowie gegebenenfalls in anderen Sprachen oder Kommunikationsformen),
 - psychischen Belastbarkeit,
 - Selbstorganisationsfähigkeit,
 - Reflexionsfähigkeit.
2. fachliche und künstlerische Eignung wie im Curriculum für das jeweilige Studium nach alters-, fach- oder schwerpunktspezifischen Kriterien festgelegt
3. pädagogische Eignung⁹⁵ nach professionsorientierten Kompetenzen wie den
 - didaktischen
 - sozialen
 - inklusiven
 - interkulturellen Kompetenzen
 - Diversitäts- und Genderkompetenzen
 - Beratungskompetenzen.

Die Feststellung der Eignung hat sich auf wissenschaftlich fundierte diagnostische Verfahren zu stützen. Diese müssen einen klaren Bezug zu den genannten Kriterien der Eignung aufweisen. Das Eignungsfeststellungsverfahren ist laufenden wissenschaftlichen Evaluierungen zu unterziehen.

Für die Feststellung der Eignung zum Bachelorstudium für das Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung) sind neben der allgemeinen Universitätsreife und der allgemeinen Eignung zum Bachelorstudium besondere Voraussetzungen gemäß § 3 Abs. 2 HZV zu berücksichtigen.

Bei Bedarf können Eignungs- und Beratungsgespräche geführt und spezielle Eignungsfeststellungen angewendet werden. Die Feststellung der Eignung kann auch in Form von Nachweisen erfolgen, die von der Aufnahmewerberin oder vom Aufnahmewerber vorgelegt werden.

Als Nachweis der Eignung gilt gemäß § 11 Abs. 2 HZV eine Bestätigung über eine anlässlich der Begründung des Lehrer-Dienstverhältnisses nach dienstrechtlichen Bestimmungen geführte Eignungsfeststellung, sofern das Vorliegen der nach der HZV festgelegten Eignungsanforderungen überprüft und in dieser bescheinigt wird.

Es ist vom Nachweis jener Eignungskriterien Abstand zu nehmen, die bei Erfüllung der wesentlichen Anforderungen für den angestrebten Beruf aufgrund einer anderen

⁹⁵ Die pädagogische Eignung richtet sich im Wesentlichen nach den professionsorientierten Kompetenzen für PädagogInnen, die durch den Entwicklungsrat für PädagogInnenbildung NEU ausformuliert wurden.

Erstsprache als Deutsch oder einer Behinderung im Sinne des Bundes- Behindertengleichstellungsgesetzes nicht erfüllt werden können. Bei Bedarf sind im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens geeignete Ausgleichsmaßnahmen vorzusehen.

Vor Durchführung der Eignungsfeststellung haben die Pädagogischen Hochschulen auf ihrer Homepage ein wissenschaftlich fundiertes Selbsterkundungsverfahren zur Abklärung der Eignung für den Lehrberuf anzubieten. Die Teilnahme am Aufnahmeverfahren setzt den Nachweis der Absolvierung dieses Selbsterkundungsverfahrens – nicht jedoch die Offenlegung der Ergebnisse – voraus. Darüber hinaus kann die Pädagogische Hochschule Informations- und Orientierungsworkshops einrichten, die erste Praxisbegegnungen ermöglichen und eine ausführliche Information über berufsspezifische Anforderungen vermitteln.

Die Materialien und Informationen zum Eignungsfeststellungsverfahren selbst sind spätestens 6 Monate vor Durchführung auf der Homepage der jeweiligen Institution zu veröffentlichen.

Die Zulassungsverfahren sind mit der kooperierenden Institution (Universität, weitere Pädagogische Hochschule) abzustimmen, wobei die Universitäten an § 63 Abs. 12 UG gebunden sind.

6.3.4 Verordnung des Rektorats (an öffentlichen Pädagogischen Hochschulen) zu den Reihungskriterien

Rektorate von **öffentlichen** Pädagogischen Hochschulen verordnen gemäß § 50 Abs. 2 HG Regelungen für die Reihung von Aufnahmewerber/innen für die Bachelorstudien zum Lehramt Primarstufe und Sekundarstufe aufgrund der Ergebnisse der Eignungsfeststellungsverfahren. Für den Fall, dass aus Ressourcengründen nicht alle Aufnahmewerber/innen, die im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens als geeignet für das Studium im Sinne des § 38 HG befunden wurden, zum Studium zugelassen werden können, erfolgt die Vergabe der vorhandenen Studienplätze nach Maßgabe z.B. der erreichten Gesamtpunkteanzahl nach folgender Reihung ...

6.3.5 Studienleistungen im European Credit Transfer System (ECTS)

Allen von den Studierenden zu erbringenden Leistungen werden ECTS-Anrechnungspunkte (ECs) zugeteilt. Ein EC entspricht einem Arbeitsaufwand von 25 Vollarbeitsstunden. Die Arbeitsleistung der Studierenden, die für einen ECTS-Anrechnungspunkt erbracht wird, umfasst die Lehrveranstaltungszeiten (eine Lehrveranstaltungseinheit umfasst 45 Minuten – Kontaktstunden) und alle Leistungen (Verfassen einer Seminararbeit, Arbeitsaufträge, etc.), die außerhalb der Lehrveranstaltung erbracht werden müssen – inklusive etwaiger Prüfungsvorbereitungen.

Zum Beispiel entspricht eine Lehrveranstaltung mit einem EC und einer Semesterwochenstunde (bei 16 Wochen an den PHn) zwölf Stunden zu je 60 Minuten als Präsenz in Form von Kontaktstunden und 13 Stunden für die Erledigung von Arbeitsaufträgen, die Prüfungsvorbereitung etc.

Bei der Erstellung des Qualifikationsprofils und den zu erwartenden Lernergebnissen des Studiums können ECTS-Anrechnungspunkte bei der realistischen Einschätzung des

erforderlichen Arbeitsaufwands und bei der angemessenen Auswahl von Lern-, Lehr- und Beurteilungsstrategien helfen.

6.3.6 Beschreibung der im konkreten Studium vorgesehenen

Lehrveranstaltungstypen

Ein Modul besteht aus einer/mehreren Lehrveranstaltung/en. Die folgenden Lehrveranstaltungstypen sind beispielhaft zu verstehen. Kompetenzorientierte Curricula erfordern eine outcome-orientierte Beschreibung von Lehrveranstaltungstypen, daher wurde nachstehend der Versuch unternommen, diese Anforderung umzusetzen⁹⁶:

Vorlesungen (VO) führen in Inhalte und/oder Theorien und/oder Methoden eines Faches oder in Teilbereiche eines Faches ein. Sie ermöglichen Orientierung und den Aufbau grundlegender wissenschaftlicher Erkenntnisse und werden meist als Vortrag(sreihe) durchgeführt. Dabei wird jedoch das Verfügen-Können über das vorgestellte deklarative und prozedurale Wissen (über fachspezifische und überfachliche Fähigkeiten) durch begleitende Aufgabenstellungen sichergestellt. Vorlesungen können auch virtuell angeboten werden.

Orientierungslehrveranstaltungen (OL) dienen der Einführung in das Studium im Rahmen der Eingangs- und Orientierungsphase. Sie bieten Informationsmöglichkeiten und sollen einen Überblick über das Studium gewährleisten. Dabei unterstützen sie insbesondere die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstregulation, zur Planung, Organisation und Reflexion von Arbeitsprozessen und bieten Möglichkeiten Lernstrategien zu erkunden und zu reflektieren.

Seminare (SE) dienen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden eines Faches oder Teilbereichen eines Faches in der gemeinsamen erfahrungs- und anwendungsorientierten Erarbeitung. Die Lehrenden wählen Inhalte/Themen aus, deren Bearbeitung mittleres Komplexitätsniveau erfordern. Zielsetzung ist der Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur Erfassung und Lösung von fachlichen, fachdidaktischen und praxis- bzw. berufsfeldbezogenen Aufgabenstellungen. Lernformen, die zur Anwendung kommen umfassen z.B. Literatur- oder andere Formen fachspezifischer Recherchen, Entwicklung eigener Fragestellungen, sach- und mediengerechte Darstellung der Ergebnisse – inklusive kritische Reflexion und Diskussion. Die Arbeit an den Themen kann sowohl in eigenständiger Arbeit als auch im Team oder in Projekten erfolgen. Seminare können virtuell angeboten werden, wenn die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten durch geeignete Angebote (elektronische Plattformen, Chats, E-Mail etc.) gewährleistet ist.

Übungen (UE) ermöglichen den Erwerb und die Vertiefung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch selbständiges Arbeiten. Übungen fördern den auf praktisch-berufliche Ziele der Studien ausgerichteten Kompetenzerwerb. Übergeordnetes Ziel ist dabei der Aufbau grundlegender Kompetenzen zur Erfassung und Lösung von wissenschaftlichen und/oder berufsfeldbezogenen Aufgaben.

96 vgl. dazu KMK – Kultusministerkonferenz 2004a, S. 8f

Praktika (PK) fokussieren die (Mit)arbeit und Erprobung in berufsfeldspezifischen Arbeitsfeldern. Die Entwicklung von Handlungs- und Sozialkompetenz sowie der Fähigkeit zu Selbstregulation nehmen dabei breiten Raum ein. Neben der angeleiteten Übernahme von Aufgaben in Arbeitskontexten umfassen Praktika (u.a. in Form von pädagogisch-praktischen Studien) die Vorbereitung und Reflexion (Teile davon können auch virtuell absolviert werden) von zu absolvierenden Arbeitsaufgaben. Begleitveranstaltungen zu den Praktika führen in die Berufs- und Handlungsfelder mit ihren spezifischen Aufgabenstellungen, Fragestellungen und Herausforderungen ein, stellen Verbindungen zu den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden her und unterstützen Evaluierung und Selbstreflexion.

Exkursionen (EX) tragen zur Veranschaulichung und Vertiefung von Inhalten/Themen von Lehrveranstaltungen bei. Sie können einerseits der Überprüfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Praxis dienen oder sie sind selbst Ausgangspunkt für Theoriebildungen und Konzepte. Jedenfalls werden sie im Rahmen einer Lehrveranstaltung vor- und nachbereitet. Die Kompetenzentwicklung bezieht sich auf berufsfeldbezogenes Lernen. Es empfiehlt sich im Curriculum fest zu halten, ob es sich um Inlands- oder Auslandsexkursionen handelt.

Arbeitsgemeinschaften (AG) dienen der gemeinsamen Bearbeitung konkreter Fragestellungen mithilfe von Methoden und Techniken forschenden Lernens. Die Vertiefung von Inhalten (aus Vorlesungen und Seminaren) erfolgt anhand von übergreifenden und/oder anwendungsorientierten Aufgabenstellungen. Hierbei handelt es sich um kleine (oft selbstorganisierte) Gruppen von Studierenden. Der Kompetenzerwerb fokussiert dabei auch auf die wissenschaftlich berufsfeldbezogene Zusammenarbeit.

Tutorien (TU) sind lehrveranstaltungsbegleitende Betreuungen, die von dazu qualifizierten Studierenden geleitet werden. Sie werden insbesondere in der Studieneingangs- und Orientierungsphase eingesetzt.

6.3.7 Auslandsstudien/Aussagen zur Mobilität im Studium

Bei der Gestaltung der Curricula (Bachelor- sowie Bachelor- und Masterstudien) ist sicherzustellen, dass in den für Auslandsaufenthalte vorgesehenen Studiensemestern eine hohe Vergleichbarkeit mit ausländischen Studienangeboten möglich ist.⁹⁷ Mit den dafür vorgesehenen Zeitfenstern soll die Internationalisierung durch die Mobilität der Studierenden gefördert werden.

6.3.8 STEOP – Studieneingangs- und Orientierungsphase

Die Curricula der Bachelorstudien Lehramt Primarstufe und Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung und Berufsbildung) haben im ersten Semester eine Studieneingangs- und Orientierungsphase vorzusehen.⁹⁸

97 Für Universitäten § 54 Abs. (3a) UG: Bei der Gestaltung der Curricula für Bachelorstudien ist überdies sicherzustellen, dass Auslandsstudien ohne Verlust von Studienzeiten möglich sind.

98 Für Universitäten: Studieneingangs- und Orientierungsphase § 66 UG bzw. Richtlinien der jeweiligen Senate.

Die Lehrveranstaltungen, die der Studieneingangs- und Orientierungsphase zugeordnet sind, sind als solche zu kennzeichnen. Auf die besonderen Rahmenbedingungen der Berufsbildung ist Bedacht zu nehmen.

Inhalt der STEOP

Die Inhalte der Lehrveranstaltungen dienen

- der Orientierung im Studien- und Berufsfeld,
- der Reflexion der Studienwahl,
- der Reflexion und Auseinandersetzung mit den wesentlichen Aspekten und Anforderungen des Studiums und des Berufs,
- der Förderung grundlegender Kompetenzen der Studierenden.

Abschluss der STEOP

Die Beurteilung der Leistungen der Studierenden hat sich auf die erworbenen Kompetenzen zu stützen, wie sie in den Lehrveranstaltungen/im Modul STEOP beschrieben werden. Die Beurteilung ist gegebenenfalls durch beratende Hinweise zu ergänzen.

Die Prüfungen der STEOP dürfen zweimal wiederholt werden. Das Studium gilt als vorzeitig beendet, wenn Studierende bei einer vorgeschriebenen Prüfung der STEOP auch bei der letzten Wiederholung negativ beurteilt wurden.

Unterstützungsangebote für die Studierenden

Zur studienbegleitenden Beratung sind Anfängertutorien einzurichten, welche die Studierenden bei der Bewältigung der leistungsmäßigen, organisatorischen und sozialen Anforderungen des Studiums unterstützen. Es ist zulässig, diese Tutorien im Zusammenwirken mit anderen Rechtsträgern, insbesondere mit der ÖH zu veranstalten.

6.3.9 Pädagogisch-praktische Studien – Beschreibung des Konzepts inklusive Nachweis der erforderlichen ECTS-Credits

Die pädagogisch-praktischen Studien stellen einen zentralen Bereich des Studiums dar. Durch ihre integrative Verankerung ermöglichen sie den Kompetenzerwerb in der Verschränkung der vier Säulen. Sie stellen den Ort der Erkundung und Orientierung, der Erfahrung, Reflexion und Bewährung von pädagogischem Handeln dar. Dabei sind Fragestellungen, die aus der Praxis (Fallarbeit) erwachsen, meist Ausgangspunkt für theoretische Auseinandersetzungen. Pädagogisch-praktische Studien finden in unterschiedlichen Lernsettings statt.

Pädagogische Hochschulen und Universitäten verfügen über bewährte Konzepte und haben diese in den vergangenen Jahren forschungsgeleitet weiter entwickelt. Das jeweilige Konzept wird im Qualifikationsprofil beschrieben.

Der Umfang der pädagogisch-praktischen Studien im Bachelor- und Masterstudium hat jedenfalls 40 ECTS-Anrechnungspunkte (Anstellungsanfordernis sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe) zu umfassen. Der Nachweis ist im Curriculum zu erbringen.

6.3.10 Bachelor- bzw. Masterarbeit

Zur Formulierung der inhaltlichen und formalen Anforderungen an Bachelor- und Masterarbeiten vergleiche Textbausteine in der Prüfungsordnung (Kap. 9).

6.3.11 Abschluss und akademischer Grad von Bachelor- und Masterstudien

Bachelorstudien als Zulassungsvoraussetzung zu einem Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes oder zur Erlangung eines Lehramtes schließen mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education“ (BEd), entweder für die „Primarstufe“ oder für die „Sekundarstufe (Allgemeinbildung oder Berufsbildung)“ ab.

Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes schließen mit dem akademischen Grad „Master of Education“ (MEd) ab. Sie dienen der fachlichen Vertiefung der Inhalte des Bachelorstudiums oder der Erweiterung. Im Falle der Erweiterung erhöht sich der Arbeitsumfang von 60 EC auf mindestens 90 ECTS- Anrechnungspunkte:

6.3.12 Prüfungsordnung

Die Erstellung der Prüfungsordnung für Studien an Pädagogischen Hochschulen erfolgt aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen durch das HG. Für die konkreten Formulierungen wurden Textbausteine vorformuliert. (vgl. Kap.9)

6.4 Aufbau und Gliederung des Studiums

6.4.1 Modulübersicht

Die **Modulübersicht** vermittelt einen Überblick über die einzelnen Module eines Studiums. Modulübersichten können unterschiedliche Angaben enthalten. Sie listen meist die Lehrveranstaltungen aller Module auf und enthalten Angaben über Titel des Moduls und der Lehrveranstaltungen, Art der Lehrveranstaltung, SWS⁹⁹ und ECTS-Anrechnungspunkte. Für die Pädagogischen Hochschulen gilt, dass sie die ECTS-Anrechnungspunkte, die den Studienfachbereichen zugeordnet werden, sowie die Summenbildung pro Studienjahr und pro Studium enthalten müssen.

Ein **Modulhandbuch**, das alle Modulbeschreibungen eines Studiums enthält, kann einen Überblick über das gesamte Studium oder ein Studienjahr geben und hilft allen am spezifischen Studium beteiligten Personen. Mit Hilfe eines vollständigen Modulhandbuchs kann sichergestellt werden, dass sich die übergeordneten Studienziele im Lehr- und Lernangebot wiederfinden und es keine Doppelungen im Studienverlauf oder strukturelle Qualifizierungslücken gibt. Modulhandbücher werden aus dem SPO (Studien- und Prüfungsordnungen) Management erstellt (z.B. Campus Online).

6.4.2 Grafische Gestaltung eines Studienverlaufs

Die grafische Gestaltung des Studienverlaufs ist an kein spezielles Design gebunden, er wird durch die kreative Umsetzung des speziellen Studiums durch die Pädagogische

99 Semesterwochenstunden

Hochschule (in Kooperation mit einer Universität) bestimmt. Jedenfalls müssen daraus die Semesterzuordnung und die ECTS-Anrechnungspunkte pro Modul deutlich werden. Aus dem empfohlenen Studienverlauf werden die jeweiligen Zugangsvoraussetzungen (Voraussetzungsketten) für ein Modul ersichtlich.

6.4.3 Modulbeschreibungen

An Institutionen im tertiären Bereich wurden Modulbeschreibungen mit unterschiedlichen Parametern entwickelt bzw. veröffentlicht. Mit den angegebenen Informationen wird Transparenz für Studierende und Lehrende gewährleistet. Modulbeschreibungen stellen ein wichtiges und für alle verbindliches Planungsinstrument für Lehrende dar.

Jede Modulbeschreibung muss Aussagen zu folgenden Kategorien treffen. Diese stellen auch die Überprüfungskriterien der Abt. I/7 des BMBF dar.

Modulbeschreibung¹⁰⁰

- 1 Modulbezeichnung/Kurzzeichen
- 2 Modulniveau – Bachelor- und/oder Masterstudium
- 3 Modulart (Pflichtmodul oder Wahlpflichtmodul oder frei zu wählendes Modul; Basismodul oder Aufbaumodul)
- 4 Semesterdauer (Zuordnung zu einem oder zu mehreren Studiensemestern)
- 5 ECTS-Credits und SWSt.
- 6 Zugangsvoraussetzungen (korrespondierend mit der Eintragung „Basismodul“ oder „Aufbaumodul“)
- 7 Inhalt (auf einem übergeordneten Niveau)
- 8 Lernergebnisse/Kompetenzen
- 9 Lehr- und Lernmethoden
- 10 Leistungsnachweise: Modulprüfung oder Beurteilung von Lehrveranstaltungen
 - 10.1 Im Falle einer Modulprüfung: Prüfungsmethode (schriftlich, mündlich, Portfolio etc.)
 - 10.2 Im Falle der Beurteilung von Lehrveranstaltungen: immanent/nicht immanent
 - 10.3 Zutreffendenfalls abweichende Beurteilungsart „Mit/Ohne Erfolg teilgenommen“
- 11 Sprache
- 12 Durchführende Institution

Tabelle 14: Modulbeschreibung

Für die einzelnen Kategorien gibt es an verschiedenen Universitäten jedoch unterschiedliche Begriffe.

Ad 6 Zugangsvoraussetzungen:

Voraussetzungen können entweder Module oder Lehrveranstaltungen sein, aber auch spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen und für das gesamte Modul oder für einzelne Lehrveranstaltungen des Moduls gelten.

Ad 8 Lernergebnisse (Learning Outcomes)/Kompetenzen:

Lernergebnisse beschreiben, welche Lernergebnisse angestrebt werden. Kompetenzen beschreiben den Ist-Stand auf personenbezogener Ebene. Manchmal werden Lernergebnisse und Kompetenzen synonym beschrieben. Die Modulbeschreibungen enthalten Fachkompetenzen (subject related) und fachunabhängige/überfachliche Kompetenzen (generic competences).

Ad 7 Inhalt:

Fachliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche, pädagogisch-praktische und fächerübergreifende Inhalte werden hinreichend beschrieben oder punktuell aufgezählt.

Ad 9 Lehr-Lernmethoden:

Lehrveranstaltungsarten geben Auskunft über das Lehr-Lernsetting (Seminare, Vorlesungen, Praktika etc.), diese können mit Lernaktivitäten wie Literaturstudium/-recherche, Zusammenarbeit mit anderen Studierenden, Vorbereiten und Durchführen von Präsentationen etc. und Lehrmethoden kooperatives Lernen, E-Learning, Co-teaching etc. kombiniert werden.

7 Grundsätzliche Anforderungen an die Gestaltung der Curricula

Vorbemerkung: Etwaige inhaltliche Wiederholungen aus anderen Kapiteln sollen die Lesbarkeit dieses Abschnittes erleichtern und sind bewusst vorgenommen worden.

Die Curricula für Bachelor- sowie Bachelor- und Masterstudien entsprechen den aktuellen europäischen und internationalen Studienstrukturen und berücksichtigen die europäischen und internationalen Entwicklungen. Sie sind kompetenzorientiert gestaltet und fördern, entwickeln und gewährleisten die Entwicklung der professionsorientierten Kompetenzen.

7.1 Strukturierung der Lehr- und Lernangebote

Das Lehrangebot wird modularisiert, damit werden thematisch zusammenhängende und auf ein bestimmtes Qualifikationsziel ausgerichtete Lehrveranstaltungen zu einer Lehr-Lerneinheit (Modul) zusammengefasst. Das Curriculum weist die Pflichtmodule, die Wahlpflichtmodule und frei zu wählende Module aus – Basis- und Aufbaumodule werden als solche gekennzeichnet. Durch Voraussetzungsketten (Verknüpfung von verschiedenen Ausbildungselementen) von Modulen werden die Kohärenz und die Zielsetzung des Studiums explizit. Voraussetzungen werden nur dann vorgegeben, wenn sie (vor allem fachlich) begründet sind.

Vorgesehene Verknüpfungen von verschiedenen Formen des Selbststudiums mit Präsenzveranstaltungen, Verknüpfung mit Learning Outcomes und Leistungsüberprüfungen, werden im Qualifikationsprofil skizziert und im Curriculum (Modulbeschreibungen) ausgewiesen.

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung findet an verschiedenen Lernorten statt, z.B. in Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule/Universität, in virtuellen Räumen, die auch gemeinsam genutzt werden können, in individuell gewählten Räumen (Selbststudium) und an Orten pädagogischer Praxis.

Konkrete Strukturierungen werden in der Folge durch Zuordnung von ECTS-Anrechnungspunkten zu Modulen und die Definition von Lehrveranstaltungstypen vorgenommen (vgl. Kap. 6.3.6).

Das Qualifikationsprofil gibt auch Auskunft darüber, welche Möglichkeiten eröffnet werden das Studium mit unterschiedlicher zeitlicher Ausdehnung (Teilzeitstudium bei Berufstätigkeit) zu absolvieren.

Bei der Gestaltung der Curricula (Bachelor- sowie Bachelor- und Masterstudien) ist sicherzustellen, dass in den für Auslandsaufenthalte vorgesehenen Studiensemestern eine hohe Vergleichbarkeit mit ausländischen Studienangeboten möglich ist.

Die Situation berufstätiger Studierender ist bei der Angebotserstellung zu berücksichtigen. Bei Bedarf kann die Studienkommission im Curriculum berufsbegleitender Studienangebote bei gleichbleibendem Umfang an ECTS-Anrechnungspunkten eine verlängerte Mindeststudiendauer vorsehen.

Die Curricula für Studien zur Erlangung eines Lehramtes sind dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung zur Stellungnahme zuzuleiten.

Pflicht-, Wahlpflicht- und frei zu wählende Module (Wahlmodule)

In den Bachelor – sowie Bachelor- und Masterstudien wird zwischen Pflicht-, Wahlpflicht- und frei zu wählenden Modulen (Wahlmodulen) unterschieden. Pflichtmodule sind gekennzeichnete Module, die für den Abschluss des Studiums zwingend zu absolvieren sind. Wahlpflichtmodule sind Modulangebote, aus denen die Studierenden eines oder mehrere nach den im Curriculum festgelegten Bedingungen zu wählen haben. Die gewählten Wahlpflichtmodule sind mit einem Leistungsnachweis entsprechend den Vorgaben des Curriculums abzuschließen. Der Abschluss der gewählten Wahlpflichtmodule ist für den Abschluss des Studiums zwingend. Frei zu wählende Module (Wahlmodule) können im Curriculum vorgesehen werden. Die Inhalte/Kompetenzen können auch nach freier Wahl der Studierenden durch Lehrveranstaltungen an der anbietenden Institution selbst oder anderen anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen erworben werden.

Modulgröße und Moduldauer

Der Umfang eines Moduls wird in ECTS-Anrechnungspunkten angegeben. Modulgrößen variieren je nach Pädagogischer Hochschule und Kooperationen mit Universitäten. Sie dürfen für PHn jedenfalls eine Modulgröße von fünf ECTS-Anrechnungspunkten nicht unterschreiten. In der Modulbeschreibung wird die Dauer eines Moduls bzw. der im Modul angegebenen Lehrveranstaltungen in Semestern anzugeben. Ein Modul sollte grundsätzlich in einem Semester bzw. maximal innerhalb zweier Semester absolviert werden können, damit Lernergebnisse durch die Ausdehnung des Zeitraums nicht minimiert werden.

Eine Lehrveranstaltung kann in mehreren Modulen eingesetzt werden. Es muss dabei aber sichergestellt werden, dass idente Lehrveranstaltungen nicht doppelt angerechnet werden.

Studienfachbereiche

In den Curricula der Bachelor- und Masterstudien für die Primarstufe und der Bachelorstudien sowie Bachelor- und Masterstudien für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung und Berufsbildung) sind folgende Studienfachbereiche vorzusehen und im Curriculum auszuweisen:

- allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen,
- Fachwissenschaft und Fachdidaktik¹⁰¹,
- Pädagogisch-praktische Studien.

101 wobei Fachwissenschaft und Fachdidaktik als zwei eigene Säulen zu betrachten sind.

Im Bachelorstudium ist im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine Bachelorarbeit zu verfassen. Im Masterstudium ist eine Masterarbeit zu verfassen.

Für Studierende der Primarstufe müssen frei wählbare Schwerpunkte angeboten werden. „Inklusive Pädagogik“ muss von jeder Institution verpflichtend als Schwerpunkt angeboten werden (60-80 ECTS-Anrechnungspunkte). (vgl. Kap. 8.4)

In der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) sind frei wählbare Spezialisierungen anzubieten. „Inklusive Pädagogik“ muss von jeder Institution verpflichtend als Spezialisierungen angeboten werden (95-110 ECTS-Anrechnungspunkte).

7.2 Anstellungserfordernisse – berufsrechtliche Vorgaben

Voraussetzung für den Einsatz an Volksschulen ist ein Bachelor- und Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe im Gesamtausmaß von zumindest 300 ECTS Anrechnungspunkten:

Dieses enthält:

- allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen im Ausmaß von zumindest 60 ECTS-Anrechnungspunkten,
- Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik mit Schwerpunkt im jeweiligen Altersbereich (Elementar- oder Primarstufe) im Ausmaß von 120 bis 130 ECTS-Anrechnungspunkten, wobei der Anteil der *Fachdidaktik* *zumindest 20%* zu umfassen hat,
- Schwerpunkt (z.B. in einem fachlichen Bildungsbereich oder einem pädagogischen Schwerpunkt) im Ausmaß von 60 bis 80 ECTS-Anrechnungspunkten sowie
- die Absolvierung von *pädagogisch-praktischen Studienanteilen* im Gesamtstudium im Ausmaß von *zumindest 40 ECTS-Anrechnungspunkten*.

Voraussetzung für den Einsatz in allgemeinbildenden Unterrichtsgegenständen an allen Schulen der Sekundarstufe ist ein Bachelor- und Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Gesamtausmaß von zumindest 330 ECTS-Anrechnungspunkten:

Dieses enthält:

- allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen im Ausmaß von zumindest 60 ECTS-Anrechnungspunkten,
- pro Unterrichtsgegenstand im Ausmaß von 95 bis 115 ECTS-Anrechnungspunkten für unterrichtsgegenstandsbezogene Fachwissenschaften und Fachdidaktik bzw.
- für mehr als zwei sich gegenseitig inhaltlich überschneidende Unterrichtsgegenstände (kohärentes Fächerbündel) im Ausmaß von 190 bis 230 ECTS-Anrechnungspunkten, wobei der Anteil der Fachdidaktik vom Gesamtausmaß der unterrichtsgegenstandsbezogenen *Fachwissenschaften und Fachdidaktik* *zumindest 20%* zu umfassen hat, oder
- statt des zweiten Unterrichtsgegenstandes eine pädagogische Spezialisierung im Umfang von 95 bis 115 ECTS-Anrechnungspunkte sowie

- die Absolvierung von *pädagogisch-praktischen Studienanteilen* im Gesamtstudium im Ausmaß von *zumindest 40 ECTS-Anrechnungspunkten*.

Im Rahmen der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen (...) sind nachweislich angemessene Kenntnisse über jedenfalls folgende Wissensgebiete zu erwerben:

- Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagen,
- Bildung in Österreich und ihre Organisation (Schule und andere Bildungsorganisationen),
- Diagnostik und Förderung,
- Individualisierung und Personalisierung des Lernens,
- Unterrichtsführung und Entwicklung von Lernumgebungen,
- Gestaltung und Evaluation von Bildungsprozessen,
- Instrumente der Qualitätssicherung an österreichischen Schulen,
- Pädagogische Qualitätsentwicklung und Professionalitätsentwicklung und
- Kommunikation und Elternarbeit.

Der Nachweis der Kenntnisse ist durch positiv abgelegte Prüfungen und/oder positiv beurteilte schriftliche Arbeiten einschließlich der Arbeit nach Abs. 6 zu erbringen, wobei der Gegenstand der Prüfung oder Arbeit jeweils auch mehreren Wissensgebieten entnommen sein kann.

Absatz 6.: Der Nachweis der Fähigkeit zum selbständigen pädagogischen Arbeiten ist im Rahmen des Studiums auch durch eine schriftliche positiv beurteilte Arbeit zu erbringen, deren inhaltlicher Schwerpunkt auf einem oder mehreren der in Absatz 2 genannten Gebiete¹⁰² gelegen sein muss.¹⁰³

102 allgemeine pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen, soziale Kompetenzen und Professionsverständnis

103 vgl. Dienstrechtsnovelle 2013 - Pädagogischer Dienst BGBl I 211/2013, Anlage 2 zu Artikel 2 § 38

7.3 Studienarchitektur

Vorbemerkung: Bachelor- und Masterstudien sind nicht in Studienabschnitte gegliedert.

7.3.1 Primarstufe¹⁰⁴

Bachelorstudium Lehramt Primarstufe	
EC	240 EC ¹⁰⁶ (Anrechnung BAKIP max. 60 EC)
Studiendauer	8 Semester (Bei berufsbegleitenden Studien kann die Mindeststudiendauer verlängert werden).
Zulassung	Allgemeine Universitätsreife plus leistungsbezogene, persönliche, fachliche, künstlerische und pädagogische Eignung (§ 51 (1) HG sowie insbesondere §§ 3 und 5 (3) HZV)
Studienarchitektur	Gesamt 240 EC, davon: <ul style="list-style-type: none"> • 40–50 EC allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen • 120–130 EC Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik (Schwerpunkt im jeweiligen Altersbereich: Elementar- oder Primarstufe) • 60–80 EC Schwerpunktsetzung (in einem fachlichen Bildungsbereich, in inklusiver Pädagogik, in Sonder- und Heilpädagogik, in Sozialpädagogik; in Mehrsprachigkeit usw.) Anmerkung: Inklusive Pädagogik ist jedenfalls anzubieten. • pädagogisch-praktische Studien sind zu integrieren.
Ziel/Inhalt	Ein Schwerpunkt ist zu wählen, inklusive Pädagogik ist zwingend anzubieten, weitere Schwerpunktsetzungen sind möglich z.B. Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik; Mehrsprachigkeit usw.
Abschluss	BEd (Bachelor of Education)

Masterstudium Lehramt Primarstufe	
EC	mind. 60 EC
Studiendauer	mind. 2 Semester
Zulassung	Einschlägiges Bachelorstudium 240 EC
Studienarchitektur	<ul style="list-style-type: none"> • mind. 60 EC • Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und Wissenschaft • Bei Abdeckung von Elementar- und Primarstufe – und damit Abdeckung von beiden Bereichen – erhöhen sich die 60 EC auf mind. 90 EC. • Der Anteil für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen muss gemeinsam mit dem bereits absolvierten Anteil aus dem Bachelorstudium so groß sein, sodass mindestens 60 EC allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen im Gesamtstudium enthalten sind. • Masterarbeit
Ziel/Inhalt	Vertiefung und Erweiterung
Abschluss	MEd (Master of Education)

104 In den Tabellen werden die ECTS-Anrechnungspunkte mit EC bezeichnet

7.3.2 Sekundarstufe Allgemeinbildung

Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)	
EC	240 EC
Studiendauer	8 Semester (Bei berufsbegleitenden Studien kann die Mindeststudiendauer verlängert werden)
Zulassung	Allgemeine Universitätsreife plus leistungsbezogene, persönliche, fachliche, künstlerische und pädagogische Eignung (§ 51 (1) HG sowie insbesondere §§ 3 und 5 (3) HZV)
Studienarchitektur	Gesamt 240 EC davon: <ul style="list-style-type: none"> • 40–50 EC allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen • 95 bis 100 EC pro Studienfach für studienfachbezogene Fachdidaktik und Fachwissenschaften bzw. 190 bis 200 EC für mehr als zwei einander inhaltlich überschneidende Fächer (kohärentes Fächerbündel); • oder statt 2. Studienfach Spezialisierungen im Umfang von 95 bis 100 EC (z. B. Inklusive Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik; Berufsorientierung, Mehrsprachigkeit, Medienpädagogik usw.); Anmerkung: inklusive Pädagogik ist jedenfalls anzubieten. • pädagogisch-praktische Studien sind zu integrieren
Ziel/Inhalt	Die Curricula haben Lehrveranstaltungen in Studienfächern vorzusehen, die den Unterrichtsgegenständen oder Fachbereichen entsprechen. <ul style="list-style-type: none"> • 2 Fächer oder • ein Studienfach und eine Spezialisierung oder • ein kohärentes Fächerbündel (= mehr als 2 einander inhaltlich überschneidende Fächer) Schwerpunkte bzw. Spezialisierungen sind vorzusehen, inklusive Pädagogik als Schwerpunkt ist jedenfalls anzubieten.
Abschluss	BEd (Bachelor of Education)

Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger)	
EC	240 EC (davon 150 EC Anrechnung auf ein facheinschlägiges Studium)
Studiendauer	mind. 2 Semester (Langform: 8 Semester)
Zulassung	Facheinschlägiges Studium (muss einem Unterrichtsgegenstand oder Fachbereich entsprechen) an einer tertiären Bildungseinrichtung v. mind. 180 EC plus leistungsbezogene, persönliche, fachliche, künstlerische und pädagogische Eignung (§ 51 (1) HG sowie insbesondere §§ 3 und 5 (3) HZV)
Studienarchitektur	mind. 60 EC (Langform: 240 EC) Anrechnung Fachanteil aus abgeschlossenem Studium: 150 EC Zu absolvieren sind: 90 EC allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und Fachdidaktik (max. zusätzliche Anrechnung für einjährige berufliche Praxis mit pädagogischen Tätigkeitsanteilen 30 EC)
Ziel/Inhalt	Ausbildung in einem Studienfach
Abschluss	BEd (Bachelor of Education)

Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger)	
EC	mind. 60 EC
Studiendauer	mind. 2 Semester
Zulassung	Einschlägiges Bachelorstudium 240 EC
Studienarchitektur	<p>mind. 60 EC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft • Der Anteil der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen muss gemeinsam mit dem bereits absolvierten Anteil aus dem Bachelorstudium mind. 60 EC des Gesamtstudiums umfassen. • Für pädagogische Spezialisierungen im Rahmen dieses Masterstudiums erhöht sich der Aufwand auf mind. 90 EC.
Ziel/Inhalt	Vertiefung in einem Studienfach – für Allgemeinbildung
Abschluss	MEd (Master of Education)

7.3.3 Sekundarstufe Berufsbildung

Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung)	
EC	240 EC
Studiendauer	8 Semester
Zulassung	<p>Allgemeine Universitätsreife, diese kann auch durch einen Meisterbrief nachgewiesen werden (bis zur Erlangung von 120 EC des Studiums nachzuweisen)</p> <p>plus leistungsbezogene, persönliche, fachliche, künstlerische und pädagogische Eignung (§ 51 (1) HG sowie insbesondere §§ 3 und 5 (3) HZV)</p> <p>sowie die in § 3 Abs. 2 HZV genannten Voraussetzungen</p>
Studienarchitektur	<p>240 EC</p> <p>60 EC allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen (davon maximal 30 EC anrechenbar aus einer Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 120 EC berufsfachliche Grundlagen (davon maximal 120 EC anrechenbar aus einer mindestens 3-jährige facheinschlägigen Berufspraxis; sonst maximal 60 EC anrechenbar) • 60 EC Fachdidaktik (davon maximal 30 EC anrechenbar aus einer Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen) • pädagogisch-praktische Studien integrativ
Ziel/Inhalt	Ausbildung für den Bereich der Berufsbildung; Schwerpunkt kann gewählt werden (§ 38 Abs. 2a)
Abschluss	BEd (Bachelor of Education)

Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung) Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger)	
EC	240 EC
Studiendauer	2 Semester (Langform 8 Semester)
Zulassung	Facheinschlägiges Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung von mind. 240-300 EC; mind. 3-jähr. Berufspraxis
Studienarchitektur	240 EC <ul style="list-style-type: none"> • Anrechnung facheinschlägiges Studium 180 EC • 60 EC allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und Fachdidaktik • pädagogisch-praktische Studien integrativ
Ziel/Inhalt	Qualifikation für ein Lehramt in der Sekundarstufe Berufsbildung
Abschluss	BEd (Bachelor of Education)

Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung)	
EC	Mind. 60 EC
Studiendauer	Mind. 2 Semester
Zulassung	Einschlägiges Bachelorstudium 240 EC
Studienarchitektur	<ul style="list-style-type: none"> • Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft • Pädagogische Spezialisierungen, Inklusive Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Berufsorientierung etc.
Ziel/Inhalt	Vertiefung oder Erweiterung im Bereich der Berufsbildung
Abschluss	MEd (Master of Education)

Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung) Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (Quereinsteiger/inn/en) Masterstudium optional	
EC	Mind. 60 EC
Studiendauer	Mind. 2 Semester
Zulassung	Bachelorstudium 240 EC
Studienarchitektur	Mind. 60 EC 90 EC bei Wahl einer Spezialisierung
Ziel/Inhalt	Vertiefung oder Erweiterung im Bereich der Berufsbildung
Abschluss	MEd (Master of Education)

Allgemeine pädagogische Berufsfelder (z.B. Berufstätigkeit an elementarpädagogischen oder sozialpädagogischen Einrichtungen)	
Bachelorstudium	
ECTS-Credits	mind. 180 EC
Studiendauer	Mind. 6 Semester

Allgemeine pädagogische Berufsfelder (Elementarpädagogik oder Sozialpädagogik)	
Masterstudium	
EC	zu entwickeln
Studiendauer	

8 Beispiele für Studienstrukturen

8.1 Primarstufe

Primarstufe Bachelor 240 EC

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik 120–130 EC
Schwerpunkt im Altersbereich 60–80 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik 120–130 EC
Schwerpunkt fachlicher Bildungsbereich 60–80 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik 120–130 EC
Schwerpunkt Inklusive Pädagogik (verpflichtend anzubieten) etc. 60–80 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik 120–130 EC
Schwerpunkt Religionspädagogik 60–80 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Primarstufe Master 60 EC¹⁰⁵

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 10–20 EC	Primarstufenpädagogik 10–20 EC	Masterarbeit 20–30 EC
Optional: Induktionslehrveranstaltungen (ca. 15 EC)		

Primarstufe Master 90 EC

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 10–20 EC	Primar- und Elementarstufenpädagogik 45–60 EC	Masterarbeit 20–30 EC
Optional: Induktionslehrveranstaltungen (ca. 15 EC)		

**Master 90 EC, der auf die Primarstufe¹⁰⁶ aufbaut
(Erweiterung für die Sekundarstufe Allgemeinbildung)**

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 10–20 EC	Studienfach 45–60 (bei Schwerpunkt fachlicher Bildungsbereich im BA)	Masterarbeit 20–30 EC
Optional: Induktionslehrveranstaltungen (ca. 15 EC)		

105 pädagogisch-praktische Studien können auch im Master-Studium vorgesehen werden

106 siehe Anmerkung § 64 (5) UG am Ende des Kapitels

8.2 Sekundarstufe (Allgemeinbildung)

Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Bachelor 240 EC

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Studienfach 95–100 EC
Studienfach 95–100 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Kohärentes Fächerbündel 190–200 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Studienfach 95–100 EC
Spezialisierung (Schwerpunkt) 95–100 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Studienfach 95–100 EC
Studienfach Religion 95–100 EC
Pädagogisch-praktische Studien

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40–50 EC
Studienfach 95–100 EC
Technik/Naturwissenschaft (Fachbereiche Metall, Elektro, Bau, Holz) Management und Dienstleistungen (Fachbereiche Handel/Büro, Dienstleistungen, Tourismus)
Pädagogisch-praktische Studien

Beispiele kohärente Fächerbündel		
Mathematik	Physik	Chemie
Geschichte	Geografie	Phil/Psych
Deutsch	Geschichte	Phil/Psych
Latein	Griechisch	Geschichte
Mathematik	Informatik	Geometrie
Werken TX	Werken TE	Bildner. E.
Geschichte/Polit. Bildung	Geografie	Ethik
Physik	Chemie	Biologie
Religion	Phil/Psych	Ethik
Ernähr./Haushalt	Biologie	Bew. u. Sport
Religion	Musik	Bildner. E.
Englisch	Französisch	Deutsch

Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Master mit mindestens 90 EC

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 10–20 EC	Studienfach 15–20 EC	Studienfach 15–20 EC	Masterarbeit 20–30 EC
Optional: Induktionslehrveranstaltungen (ca. 15 EC)			

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 10–20 EC	Studienfach 15–20 EC	Berufsgrundbildender Bereich 15–20 EC	Masterarbeit 20–30 EC
Optional: Induktionslehrveranstaltungen (ca. 15 EC)			

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 10–20 EC	Studienfach 15–20 EC	Spezialisierung in einem fachlichen Bildungsbereich ¹⁰⁹ (Schwerpunkt)	Masterarbeit 20–30 EC
Optional: Induktionslehrveranstaltungen (ca. 15 EC)			

8.3 Sekundarstufe (Berufsbildung)

Sekundarstufe (Berufsbildung)-Bachelor 240 EC

Fachbereiche Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 60 EC davon können maximal 30 EC für eine Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen angerechnet werden)	Berufsfachliche Grundlagen 120 EC (davon können maximal 120 EC für eine mind. 3-jährige fach einschlägige Berufspraxis angerechnet werden)	Fachdidaktik 60 EC (davon können maximal 30 EC für eine Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen angerechnet werden)
Pädagogisch-praktische Studien		
zusätzlich Begleitung der Ausbildungsphase (Induktion) – wird nicht in die EC des BA-Studium eingerechnet		

107 Für Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums im Bereich der Primarstufe mit Spezialisierung in einem fachlichen Bildungsbereich kann ein Erweiterungsstudium für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in Form eines weiteren Masterstudiums im Umfang von mindestens 90 ECTS-Anrechnungspunkten angeboten werden.

Sekundarstufe (Berufsbildung)-Bachelor 240 EC

Fachbereiche Mode und Design, Information und Kommunikation, Ernährung, (Vollzeitstudien) analog

Fachbereiche der land- und forstwirtschaftlichen Berufsbildung sowie für den Fachbereich Agrar, Ernährung und Biologie (Umwelt)

**Sekundarstufe (Berufsbildung) – Bachelor
Fachtheoretiker an BMHS mit tertiärer Vorbildung**

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 20–40 EC	Berufsfachliche Grundlagen 180 EC werden (aus dem fachein-schlägigen Studium) angerechnet	Fachdidaktik 20–40 EC
Pädagogisch-praktische Studien		
Zusätzlich Begleitung der Ausbildungsphase (Induktion) – nicht Bestandteil des BA-Studiums		

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Fachdidaktik müssen gemeinsam 60 EC umfassen

Sekundarstufe (Berufsbildung) Master mind. 60 EC

	Pädagogische und/oder fachdidaktische Spezialisierung 30–40 EC	Masterarbeit 20–30 EC

Fächerbündel in der Sekundarstufe Berufsbildung:

- a) allgemeine und betriebswirtschaftliche Gegenstände
(für die duale Berufsausbildung)
- b) fachtheoretische Unterrichtsgegenstände
(für die duale Berufsausbildung, Technik und Gewerbe, Mode und Design)
- c) fachpraktische Unterrichtsgegenstände –Master optional
(für die duale Berufsausbildung, Technik und Gewerbe, Mode und Design)
- d) fachtheoretische und fachpraktische Unterrichtsgegenstände für den Fachbereich Information und Kommunikation, Ernährung
- e) fachtheoretische und allgemeinbildende Unterrichtsgegenstände für die Fachbereiche der land- und forstwirtschaftliche Berufsbildung sowie für den Fachbereich Agrar, Ernährung und Biologie (Umwelt)

Anmerkung: § 64 (5) UG: Die Zulassung zu einem Masterstudium setzt den Abschluss eines fachlich in Frage kommenden Bachelorstudiums oder eines fachlich in Frage kommenden Fachhochschul-Bachelorstudienganges oder eines anderen gleichwertigen Studiums an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung voraus. Wenn die Gleichwertigkeit grundsätzlich gegeben ist und nur einzelne Ergänzungen auf die volle Gleichwertigkeit fehlen, ist das Rektorat berechtigt, die Feststellung der Gleichwertigkeit mit der Auflage von Prüfungen zu verbinden, die während des jeweiligen Masterstudiums abzulegen sind. (...) Weiters können im Curriculum qualitative Zulassungsbedingungen vorgeschrieben werden, die im Zusammenhang mit der erforderlichen Kenntnis jener Fächer, auf denen das jeweilige Masterstudium aufbaut, stehen müssen. Es ist sicher zu stellen, dass die Absolvierung eines Bachelorstudiums an der jeweiligen Universität jedenfalls ohne weitere Voraussetzungen zur Zulassung zu mindestens einem facheinschlägigen Masterstudium an dieser Universität berechtigt.

8.4 Verpflichtend anzubietender Schwerpunkt

Inklusive Pädagogik ist laut HG von allen Institutionen und Verbänden jedenfalls als Schwerpunkt anzubieten. Auf einer österreichweiten Expertinnen- und Expertentagung im Jänner 2014 mit Vertretungen aller Pädagogischen Hochschulen und auch einiger Universitäten¹⁰⁸ wurden dazu folgende Empfehlungen für die Studienstruktur erarbeitet:

8.4.1 Inklusive Bildung als pädagogische Grundlage für alle Studierenden

Inklusive Bildung wird im Rahmengesetz und den Verordnungen zu Pädagoginnen- und Pädagogenbildung als eine unverzichtbare Grundlage pädagogischen Handelns verankert. Die Verortung muss daher davon ausgehen, dass in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, den pädagogisch-praktischen Studien, den Fachwissenschaften und

¹⁰⁸ unter Leitung des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik an der PH OÖ; vgl. Pädagog_innenbildung NEU. 2014 Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Diversität und Inklusion.

Fachdidaktiken eine Orientierungsgrundlage für alle Studierenden gelegt wird, die Wissens- und Handlungskompetenzen sowie professionelle Haltungen umschließt.

Ausgehend von einem umfassenden Verständnis von Inklusion bezieht sich diese Orientierungsgrundlage auf alle Diversitätsbereiche, die in pädagogischen Handlungsfeldern relevant sind. Leit motive für die Implementierung sind nicht die Differenzen zwischen den Diversitätsbereichen sondern deren Gemeinsamkeiten im Sinne intersektionaler Betrachtung und disziplinübergreifender Zusammenschau.

Dementsprechend sollten alle Studienfächer als das Ziel ihrer curricularen Überlegungen die Umsetzung einer inklusiven Bildung haben.

Zusätzlich sollte im Bereich der „Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ das Studienfach¹⁰⁹ Inklusiv e Pädagogik (als Dach für alle Diversitätsbereiche) mit mindestens 6 EC verankert sein (* in den Grafiken unten).

In der Primarstufenpädagogik bzw. in den Fächern der Sekundarstufe sollte inklusive Pädagogik pro Fach/Bildungsbereich ebenfalls Grundlage aller curricularen Überlegungen sein. Zusätzlich sollten Module mit spezifischen Inhalten aus der Inklusiven Pädagogik im Ausmaß von zumindest 6 ECTS pro Fach in der Sekundarstufe bzw. zumindest 12 ECTS in den Bildungsbereichen ausgewiesen werden (* in den Grafiken unten).

8.4.2 Schwerpunkt¹¹⁰ Inklusiv e Pädagogik

Der Schwerpunkt „Inklusiv e Pädagogik“ ist verpflichtend anzubieten, hingegen nicht von allen Studierenden verpflichtend zu belegen. Der Schwerpunkt vertieft einerseits die Grundlagen inklusiver Pädagogik in allen Diversitätsbereichen¹¹¹ und sichert andererseits fokussierte Handlungsfähigkeit in einem der Diversitätsbereiche. Aufgrund der Anforderungen des Berufsfeldes ist in jedem Fall pro Anbieter ein Schwerpunkt mit dem Fokus Behinderung anzubieten. Studierende, die diesen Schwerpunkt belegen, müssen ausreichend qualifiziert sein, um innerhalb ihres Lehramts (Primar- oder Sekundarstufe) als Spezialist/inn/en für den jeweils fokussierten Diversitätsbereich sowie im Falle von Fokus Behinderung in den entsprechenden Klassen bzw. Schulstandorten eingesetzt werden zu können.

Neben dem pro Anbieter verpflichtend anzubietenden Schwerpunkt Inklusiv e Pädagogik mit Fokus auf den Diversitätsbereich Behinderung sollte zusätzlich pro Cluster zumindest einmal ein Schwerpunkt Inklusiv e Pädagogik mit Fokus auf kulturelle und sprachliche Diversität¹¹² angeboten werden. Weiters wird empfohlen, bei entsprechenden Ressourcen auch Schwerpunkte inklusiv e Pädagogik mit Fokussierung auf weitere Diversitätsbereiche (Gender, Begabungsförderung, ...) anzubieten.

109 vgl. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusiv e Pädagogik“ 2012, S. 6

110 In der Sekundarstufe wird im HG von Spezialisierung gesprochen, dieser Begriff wird in diesem Kapitel mit Schwerpunkt gleich gesetzt.

111 Interreligiöse Kompetenz ist gemäß § 9 HCV verpflichtend zu erwerben – vgl. Kapitel 10.1

112 Ein solcher Schwerpunkt könnte z.B. „Interkulturelle und sprachliche Bildung“ heißen. In diesem Kontext wird Sprache als „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ verstanden mit allen entsprechenden pädagogischen Implikationen, was nicht mit einem möglichen Schwerpunkt zur umfassenden sprachlichen Bildung zu verwechseln ist. Zu letzterem gibt es einen Vorschlag in diesem Grundlagenpapier im Kapitel 10.

8.4.3 Erweiterung und inhaltliche Spezialisierung im Rahmen des Masterstudiums

Aufbauend auf den Schwerpunkt¹¹³ im Bachelorstudium kann im Masterstudium eine inhaltliche Spezialisierung oder Erweiterung erfolgen. Inhaltliche Spezialisierungen auf Basis des Schwerpunkts „Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung“¹¹⁴ können kategorial in einzelnen Entwicklungsbereichen (Hören, Sehen, Bewegung; ...) erfolgen. Diese würden die bisherigen Spartenlehrgänge ersetzen und insbesondere auch für die Mitarbeit im Rahmen der Sonderpädagogischen Zentren qualifizieren. Erweiterungen hingegen sind Ausdehnungen des Arbeitsbereichs im Schwerpunkt auf die jeweils angrenzende Altersgruppe. Sowohl die Erweiterung als auch die inhaltliche Spezialisierung benötigt ein Masterstudium im Umfang von zumindest 90 ECTS. Für eine kategoriale Spartenausbildung oder für die Erweiterung des Arbeitsbereichs auf eine angrenzende Altersgruppe sind mindestens 30 ECTS im Schwerpunktbereich erforderlich.

Die Masterthesis muss berufsfeldbezogen sein, also die Schwerpunktsetzung entsprechend berücksichtigen.

Primarstufe Bachelor 240 EC

Allgemeine Bildungswissenschaft- liche Grundlagen 40-50 EC mind. 6 EC *	Bildungsbereiche Primar- stufenpädagogik 120-130 EC (FW/FD) mind. 12 EC * * * * *	Schwerpunkt 60-80 EC
Pädagogisch-praktische Studien *		

Primarstufe Master 60 EC

Allgemeine Bildungswissenschaft- liche Grundlagen 10-20 EC *	Masterthesis 20-30 EC *	10-30 Altersbereich fakultativ Inklusive Päd- agogik *
Optional: Induktionslehrveranstaltungen		

Primarstufe Master 90 EC

Allgemeine Bildungswissenschaft- liche Grundlagen 10-20 EC *	Masterthesis 20-30 EC *	40-60 Erweiterung bzw. Vertiefung FD/FW und/oder Inklusive Pädagogik *
Optional: Induktionslehrveranstaltungen *		

113 vgl. Fußnote 106

114 Das Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik hat hierfür Vorschläge für Inklusive Bildung mit dem Fokus auf „Behinderung“ ausgearbeitet. Anderen Bundeszentren steht es offen, für weitere Schwerpunkte Beispiele zu erarbeiten.

Sekundarstufe Bachelor 240 EC

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 40-50 EC mind. 6 EC *	Studienfach 95-100 EC mind. 6 EC *	Schwerpunkt 95-100 EC
Pädagogisch praktische Studien *		

Sekundarstufe Master 90 EC

Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen 10-20 EC *	Studienfach 15-20 EC	Schwerpunkt 20-45 EC	Masterthesis 20-30 EC
Optional: Induktionslehrveranstaltungen *			

8.4.4 Einsatzmöglichkeiten und Qualifikationsniveaus beim Schwerpunkt Inklusive Pädagogik/Fokus Behinderung

Für Primar- bzw. Sekundarstufenpädagog/inn/en mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik/Fokus Behinderung sind folgende Einsatzmöglichkeiten aufgrund unterschiedlicher Qualifizierungsniveaus angedacht:

- Einsatz als Lehrer/in in einer Integrationsklasse oder als Lehrer/in an einer Sonderschule in der Primarstufe bedingt mindestens 80 ECTS im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik
- Einsatz als Lehrer/in in einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe oder als Lehrer/in an einer Sonderschule (5.-9. Schulstufe) bedingt mindestens 95 ECTS im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik
- Einsatz als Lehrer/in in einer Integrationsklasse oder an einer Sonderschule in den beiden angrenzenden Altersbereichen (also in VS, NMS, PTS, ASO, BS, BMHS, AHS) bedingt mindestens 115 ECTS im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik
- Einsatz in allen Schultypen und als Mitarbeiter/in in SPZs als Spezialist/in in einem Entwicklungsbereich wie Sehen, Hören, Bewegung, ... mindestens 115 ECTS

9 Prüfungsordnung

Die folgenden Formulierungen in Form von Textbausteinen stellen eine Hilfestellung zur Umsetzung der gesetzlichen Anforderungen bei der Erstellung von Prüfungsordnungen für Pädagogische Hochschulen dar. Sie wurden in der vorliegenden Form von der Rechtsabteilung des bmukk überprüft/formuliert.

TB 1 Geltungsbereich

Diese Prüfungsordnung gilt für

- Bachelorstudien als Zulassungsvoraussetzung zu einem Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes,
- Bachelorstudien zur Erlangung eines Lehramtes nach Maßgabe einer Verordnung gemäß § 8 Abs. 2 HG (§ 14 HCV 2013) und
- Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes.

TB 2 Art und Umfang der Prüfungen und wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Arbeiten

Folgende Prüfungen oder andere Leistungsnachweise sind vorgesehen:

1. Modulabschluss

- 1.1. Der erfolgreiche Abschluss eines Moduls kann erfolgen
 - durch eine Prüfung oder einen anderen Leistungsnachweis über das gesamte Modul oder
 - durch Prüfungen oder andere Leistungsnachweise über einzelne Lehrveranstaltungen eines Moduls.
- 1.2. Art und Umfang der Modulprüfungen oder anderer Leistungsnachweise über das gesamte Modul sind in den Modulbeschreibungen auszuweisen.
- 1.3. Sind Leistungsnachweise über einzelne Lehrveranstaltungen eines Moduls vorgesehen, so ist in den Modulbeschreibungen auszuweisen, ob es sich um
 - prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen (die Beurteilung erfolgt aufgrund von regelmäßigen schriftlichen, mündlichen und/oder praktischen Beiträgen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer), oder um
 - nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen (die Beurteilung erfolgt aufgrund eines einzigen Prüfungsaktes am Ende der Lehrveranstaltung) handelt. Nähere Angaben zu Art und Umfang dieser Leistungsnachweise haben in den jeweiligen Lehrveranstaltungsbeschreibungen zu erfolgen.
- 1.4. Prüfungen oder andere Leistungsnachweise über Lehrveranstaltungen oder über Module sind studienbegleitend möglichst zeitnah zu den Lehrveranstaltungen, in denen die relevanten Inhalte erarbeitet worden sind, abzulegen. Werden Leistungsnachweise nach Ablauf des dem Modul folgenden Studiensemesters erbracht, haben sie sich an einer vergleichbaren aktuellen Lehrveranstaltung oder an einem vergleichbaren aktuellen Modul zu orientieren.

2. Beurteilung der Pädagogisch-Praktischen Studien
3. Beurteilung von studienbegleitenden Arbeiten
4. Beurteilung der Bachelorarbeit
5. Beurteilung der Masterarbeit
6. Beurteilung der Masterprüfung

TB 3 Bestellung der Prüferinnen und Prüfer

1. Die Beurteilerinnen oder die Beurteiler der Lehrveranstaltungen sind die jeweiligen Lehrveranstaltungsleiterinnen oder Lehrveranstaltungsleiter. Die Beurteilung kann durch Einzelprüferinnen oder Einzelprüfer oder, wenn mehrere Lehrende in der Lehrveranstaltung eingesetzt sind, kommissionell erfolgen.
2. Die Beurteilerinnen oder die Beurteiler von Modulen sind die im Modul eingesetzten Lehrenden. Prüfungen oder andere Leistungsnachweise über das gesamte Modul sind kommissionell zu beurteilen.
3. Ist die Zuständigkeit einer Prüfungskommission gegeben, so entscheidet diese einstimmig, wenn sie lediglich aus zwei Mitgliedern besteht, sonst mit Stimmenmehrheit. Stimmenthaltung ist unzulässig. Bei Nichteinigung oder Stimmgleichheit wird die Prüfungskommission um eine Prüferin oder einen Prüfer erweitert, welche oder welcher von dem für die studienrechtlichen Angelegenheiten zuständigen monokratischen Organ (§ 28 Abs. 2 Z 2 HG) nominiert wird. Die erweiterte Prüfungskommission entscheidet mit Stimmenmehrheit, Stimmenthaltung ist unzulässig.
4. Bei längerfristiger Verhinderung einer Prüferin oder eines Prüfers hat das für die studienrechtlichen Angelegenheiten zuständige monokratische Organ eine fachlich geeignete Ersatzkraft zu bestimmen.

TB 4 Prüfungs- und Beurteilungsmethoden

1. Als Prüfungs- und Beurteilungsmethoden kommen u.a. in Betracht:
 - Schriftliche
 - Mündliche
 - Praktische
 - Elektronische Methoden.
2. Die konkreten Prüfungsmethoden sind bei Modulprüfungen oder anderen Leistungsnachweisen über das gesamte Modul in den Modulbeschreibungen, sonst durch die Lehrenden in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen festzusetzen.
3. Für Studierende mit einer länger andauernden Behinderung im Sinne des § 3 des Bundes- Behindertengleichstellungsgesetzes, BGBl. I Nr. 82/2005, sind im Sinne der §§ 42 Abs. 1 b, 46 Abs.1 a und 63 Abs. 1 Z 7 Hochschulgesetz 2005 unter Bedachtnahme auf die Form der Behinderung beantragte abweichende Prüfungsmethoden zu gewähren, wobei der Nachweis der zu erbringenden Teilkompetenzen grundsätzlich gewährleistet sein muss.

TB 5 Verpflichtung zur Information der Studierenden

Die für die betreffende Lehrveranstaltung verantwortlichen Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter haben die Studierenden im Rahmen der ersten Lehrveranstaltungseinheit im Modul über

- die Bildungsziele, Bildungsinhalte und Kompetenzen (learning outcomes),
- Art und Umfang der Leistungsnachweise (siehe TB 2 und TB 3),
- die Prüfungsmethoden (siehe TB 4) einschließlich des Rechtes auf Beantragung einer alternativen Prüfungsmethode gemäß § 63 Abs. 1 Z 7 HG,
- die Beurteilungskriterien und die Vergabekriterien für die ECTS-Anrechnungspunkte sowie über
- die Stellung des Moduls im Curriculum

nachweislich zu informieren. Diese Informationen orientieren sich an den Beschreibungen der Leistungsnachweise in den Modulbeschreibungen und Lehrveranstaltungsbeschreibungen.

TB 6 Anmeldeerfordernisse und Anmeldeverfahren

Die Studierenden haben sich entsprechend den Terminfestsetzungen und gemäß den organisatorischen Vorgaben rechtzeitig zu den Prüfungen anzumelden und im Falle der Verhinderung auch wieder rechtzeitig abzumelden.

TB 7 Generelle Beurteilungskriterien

1. Grundlagen für die Leistungsbeurteilung sind die Anforderungen des Curriculums.
2. Besteht für einzelne Lehrveranstaltungen ein festgelegter Prozentsatz der Anwesenheitsverpflichtung, so ist bei Unterschreitung dieses Prozentsatzes zu prüfen, ob eine beurteilbare Leistung vorliegt. Liegt diese nicht vor, so kann die Lehrveranstaltung nicht beurteilt werden und muss wiederholt werden.
3. Vorgetäuschte Leistungen sind nicht zu beurteilen und führen zum Terminverlust.
4. Der positive Erfolg von Prüfungen oder anderen Leistungsnachweisen und wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Arbeiten ist mit „Sehr gut“ (1), „Gut“ (2), „Befriedigend“ (3) „Genügend“ (4), der negative Erfolg ist mit „Nicht genügend“ (5) zu beurteilen. Zwischenbeurteilungen sind nicht zulässig. Bei Heranziehung der fünfstufigen Notenskala für die Beurteilung von Leistungsnachweisen gelten in der Regel folgende Leistungszuordnungen:
 - Mit „Sehr gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und eigenständige adäquate Lösungen präsentiert werden.
 - Mit „Gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und zumindest eigenständige Lösungsansätze angeboten werden.
 - Mit „Befriedigend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt werden.

- Mit „Genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt werden.
 - Mit „Nicht genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, die die Erfordernisse für eine Beurteilung mit „Genügend“ nicht erfüllen.
5. Wenn diese Form der Beurteilung unmöglich oder unzweckmäßig ist, hat die positive Beurteilung „mit Erfolg teilgenommen“, die negative Beurteilung „ohne Erfolg teilgenommen“ zu lauten. Dies ist in der jeweiligen Modulbeschreibung des Curriculums zu verankern. Bei Heranziehung dieser abweichenden Beurteilungsart für die Beurteilung von Leistungsnachweisen gelten in der Regel folgende Leistungszuordnungen:
- „Mit Erfolg teilgenommen“ wird beurteilt, wenn die beschriebenen Anforderungen zumindest in den wesentlichen Bereichen überwiegend oder darüber hinausgehend erfüllt werden.
 - „Ohne Erfolg teilgenommen“ wird beurteilt, wenn Leistungen die Erfordernisse für eine Beurteilung mit „Mit Erfolg teilgenommen“ nicht erfüllen.

TB 8 Ablegung und Beurkundung von Prüfungen

1. Alle Beurteilungen sind der oder dem Studierenden gemäß § 46 HG schriftlich zu beurkunden.
2. Den Studierenden ist auf ihr Verlangen Einsicht in die Beurteilungsunterlagen und in die Prüfungsprotokolle zu gewähren. Die Studierenden sind berechtigt, von diesen Unterlagen Fotokopien anzufertigen.

TB 9 Studieneingangs- und Orientierungsphase (VORSCHLAG)

1. In den Curricula der Bachelorstudien ist im ersten Semester eine Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) vorzusehen, die der Orientierung im Studien- und Berufsfeld, der Reflexion der Studienwahl, der Auseinandersetzung mit den wesentlichen Aspekten und Anforderungen des Studiums und des Berufs und der Förderung grundlegender Kompetenzen der Studierenden dient.
2. **ENTWEDER:**
Die STEOP umfasst ein Modul zu ... ECTS-Anrechnungspunkten, welches mit einer Modulprüfung oder mit einem anderen Leistungsnachweis über das gesamte Modul abgeschlossen wird.
3. **ODER:**
Die STEOP ist in ... Module zu je ... ECTS-Anrechnungspunkten gegliedert, die mit Modulprüfungen oder sonstigen Leistungsnachweisen über das gesamte Modul abgeschlossen werden.
3. Für jede Modulprüfung oder die je Modul zu erbringenden sonstigen Leistungsnachweise sind mindestens zwei Termine pro Semester festzusetzen, um die Absolvierbarkeit der STEOP sicherzustellen.
4. Die Beurteilung der Leistungen der Studierenden hat sich auf die erworbenen Kompetenzen zu stützen. Die Beurteilung ist gegebenenfalls durch beratende Hinweise zu ergänzen. Der positive Erfolg bei allen Modulprüfungen oder sonstigen Leistungs-

nachweisen über die Module der STEOP berechtigt zur Absolvierung der weiteren Module und Prüfungen sowie zum Verfassen der im Curriculum vorgesehenen Bachelorarbeit.

TB 10 Schulpraktische Ausbildung im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien (VORSCHLAG)

1. Neben den in den Modul- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen ausgewiesenen Anforderungen werden folgende Kriterien für die positive Beurteilung der Leistungen in der Schulpraktischen Ausbildung herangezogen:
 - Bereitschaft und Fähigkeit zum Aufbau professioneller Berufskompetenz,
 - ausreichende fachspezifische Kompetenzen unter Beachtung des Ausbildungsstandes,
 - ausreichende didaktisch-methodische Kompetenzen unter Beachtung des Ausbildungsstandes,
 - ausreichende mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung in der Unterrichtssprache,
 - inter- und intrapersonale Kompetenz.
2. Die Beurteilung der Schulpraktischen Ausbildung erfolgt nach der fünfstufigen Notenskala oder nach der abweichenden Beurteilungsart „mit/ohne Erfolg teilgenommen“ und jedenfalls auch in verbaler Form.
3. Die zuständigen Lehrveranstaltungsleiterinnen oder Lehrveranstaltungsleiter haben mit den Studierenden Beratungsgespräche über deren Entwicklungsstand zu führen. Zusätzlich ist den Studierenden die Möglichkeit zur Einsicht in die sie betreffenden verbalen Beurteilungen zu gewähren.
4. Die semesterweise Beurteilung der Schulpraktischen Ausbildung erfolgt durch die zuständige Lehrveranstaltungsleiterin oder den zuständigen Lehrveranstaltungsleiter auf der Grundlage eigener Leistungsfeststellungen und der schriftlichen Leistungsbeschreibung der Ausbildungslehrerin oder des Ausbildungslehrers.
5. Wird die Beurteilung voraussichtlich auf „Nicht genügend“ lauten, so ist der zuständigen Institutsleiterin oder dem zuständigen Institutsleiter zum frühest möglichen Zeitpunkt darüber Mitteilung zu machen. Die oder der Studierende ist über die voraussichtlich negative Beurteilung und ihre Grundlagen sowie allfällige Anforderungen zur Erreichung einer positiven Beurteilung umgehend nachweislich zu informieren. Der oder dem Studierenden ist die Möglichkeit zur Stellungnahme einzuräumen.
6. Bei drohender negativer Beurteilung sowie im Rahmen der Wiederholung der Schulpraktischen Ausbildung nach negativer Beurteilung hat die zuständige Institutsleiterin oder der zuständige Institutsleiter eine Prüfungskommission zu bilden. Diese besteht aus der zuständigen Lehrveranstaltungsleiterin oder dem zuständigen Lehrveranstaltungsleiter und einer weiteren fachlich qualifizierten Lehrkraft. Auf den Abstimmungsprozess findet TB 3 Ziffer 3 Anwendung.

TB 11 Studienbegleitende Arbeiten

1. Studienbegleitende Arbeiten sind Arbeiten, die mehreren Modulen zugeordnet sind und sowohl den Lernprozess als auch den Kompetenzerwerb in der Abfolge dieser Module dokumentieren (z.B. Portfolio, Projektarbeit, Forschungsarbeit).
2. In den Modulbeschreibungen sind die den jeweiligen Modulen zugeordneten Anforderungen, Art und Umfang der Leistungsnachweise (TB 2 und TB 3) sowie die vorgesehenen Beurteilungsmethoden (TB 4) auszuweisen.

TB 12 Prüfungswiederholungen

1. Bei negativer Beurteilung einer Prüfung oder eines anderen Leistungsnachweises mit „Nicht genügend“ oder „Ohne Erfolg teilgenommen“ stehen der oder dem Studierenden gemäß § 43 Abs. 5 HG insgesamt drei Wiederholungen zu, wobei die letzte Prüfung eine kommissionelle sein muss. Gemäß § 59 Abs. 2 Z 4 HG gilt das Studium als vorzeitig beendet, wenn die oder der Studierende auch bei der letzten Wiederholung negativ beurteilt wurde.
2. Die Prüfungskommission für die letzte Wiederholung setzt sich aus der oder dem oder den Lehrenden der Lehrveranstaltung oder des Moduls zusammen und wird um eine Prüferin oder einen Prüfer erweitert, welche oder welcher von dem für die studienrechtlichen Angelegenheiten zuständigen monokratischen Organ nominiert wird. Der Abstimmungsprozess in der Prüfungskommission hat gemäß TB 3 Ziffer 3 zu erfolgen.
3. Wiederholungen in der STEOP:
Die Prüfungen oder anderen Leistungsnachweise über die Module der STEOP dürfen nur zweimal wiederholt werden. Hinsichtlich der Zusammensetzung und des Abstimmungsprozesses der Prüfungskommission bei der letzten Wiederholung findet Ziffer 2 Anwendung. Gemäß § 59 Abs. 2 Z 7 HG gilt das Studium als vorzeitig beendet, wenn die oder der Studierende bei einer vorgeschriebenen Prüfung der STEOP auch bei der letzten Wiederholung negativ beurteilt wurde.
4. Wiederholungen der Schulpraktischen Ausbildung:
Bei negativer Beurteilung der Schulpraktischen Ausbildung steht gemäß § 59 Abs. 2 Z 6 HG im ersten und zweiten Studiensemester keine, in den Folgesemestern nur eine Wiederholung zu. Bei negativer Beurteilung der Schulpraktischen Ausbildung des ersten oder zweiten Studiensemesters sowie bei insgesamt zweimaliger negativer Beurteilung der Schulpraktischen Ausbildung in den Folgesemestern gilt das Studium als vorzeitig beendet. Ein Verweis von der Praxisschule (z.B. auf Grund einer schwerwiegenden Pflichtverletzung) ist einer negativen Semesterbeurteilung gleichzuhalten.
5. In die Zahl der Wiederholungen ist gemäß § 59 Abs. 2 Z 4 und 6 HG auch die Zahl der Prüfungswiederholungen an anderen Pädagogischen Hochschulen einzurechnen. Dies gilt auch für die STEOP.

6. Für Wiederholungen positiv beurteilter Prüfungen oder anderer Leistungsnachweise fehlt die rechtliche Grundlage.
7. Tritt die Prüfungskandidatin oder der Prüfungskandidat nicht zur Prüfung an, ist die Prüfung nicht zu beurteilen und nicht auf die Zahl der möglichen Prüfungsantritte anzurechnen. Dies gilt auch dann, wenn keine fristgerechte Abmeldung von der Prüfung erfolgt ist.
8. Es gilt jedoch als Prüfungsantritt, wenn die Prüfungskandidatin oder der Prüfungskandidat zum Prüfungstermin erschienen ist und die Prüfungsaufgaben übernommen oder nachweislich die erste Fragestellung in Bezug auf den Stoff der Prüfung zur Kenntnis genommen hat. Erfolgt sodann ein Prüfungsabbruch, ist die Prüfung jedenfalls zu beurteilen.

TB 13 Rechtsschutz und Nichtigerklärung von Prüfungen

1. Betreffend den Rechtsschutz bei Prüfungen gilt § 44 Hochschulgesetz 2005.
2. Betreffend die Nichtigerklärung von Prüfungen gilt § 45 Hochschulgesetz 2005.

TB 14 Bachelorarbeit (VORSCHLAG)

1. Im Bachelorstudium ist eine Bachelorarbeit abzufassen. Die Bachelorarbeit ist eine eigenständige schriftliche Arbeit, die nach den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis im Rahmen der Lehrveranstaltung xx im Bachelormodul yy zu verfassen ist.
2. Die Lehrveranstaltung xx samt Bachelorarbeit umfasst ... ECTS-Anrechnungspunkte. Die Zulassungsvoraussetzungen zum Bachelormodul yy, Art und Umfang des Leistungsnachweises sowie die durch die Bachelorarbeit nachzuweisenden Kompetenzen sind in der betreffenden Modulbeschreibung auszuweisen.
3. Die „Richtlinien der Pädagogischen Hochschule ... für das Verfassen der Bachelorarbeit“ bilden einen integrierten Bestandteil dieser Prüfungsordnung und sind auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule ... unter dem Link ... zu veröffentlichen.
4. Die Beurteilerin oder der Beurteiler der Bachelorarbeit ist die Lehrveranstaltungsleiterin oder der Lehrveranstaltungsleiter der Lehrveranstaltung xx. Die Beurteilung kann durch eine Einzelprüferin oder einen Einzelprüfer oder, wenn mehrere Lehrende in der Lehrveranstaltung eingesetzt sind, kommissionell erfolgen. Ist die Zuständigkeit einer Prüfungskommission gegeben, so findet TB 3 Ziffer 3 auf den Abstimmungsprozess Anwendung.
5. Die zuständigen Lehrveranstaltungsleiterinnen oder Lehrveranstaltungsleiter haben die Studierenden im Rahmen der ersten Lehrveranstaltungseinheit des Bachelormoduls yy über Art und Umfang des Leistungsnachweises, die formalen Anforderungen, die durch die Bachelorarbeit nachzuweisenden Kompetenzen sowie über die Beurteilungskriterien und die Vergabekriterien für die ECTS-Anrechnungspunkte nachweislich schriftlich zu informieren.

6. Die gemeinsame Bearbeitung eines Themas der Bachelorarbeit durch mehrere Studierende ist zulässig, wenn die Leistungen der einzelnen Studierenden gesondert beurteilbar bleiben.
7. Bei der Bearbeitung des Themas und der Betreuung der Studierenden sind die Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes, BGBl. Nr. 111/1936 i. d. g. F., zu beachten.
8. Die Bachelorarbeit kann insgesamt maximal viermal zur Approbation vorgelegt werden. Bei der vierten Vorlage ist die Bachelorarbeit jedenfalls kommissionell zu beurteilen. Hinsichtlich der Zusammensetzung und des Abstimmungsprozesses der Prüfungskommission bei der letzten Wiederholung findet TB 12 Ziffer 2 Anwendung.
9. Nach viermaliger Vorlage und viermaliger negativer Beurteilung der Bachelorarbeit gilt das Studium als vorzeitig beendet.

TB 15 Abschluss des Bachelorstudiums und Graduierung

Die Graduierung zum „Bachelor of Education (BED)“ erfolgt, wenn alle Module des Bachelorstudiums positiv beurteilt worden sind, die Beurteilung der Bachelorarbeit positiv ist und die Bachelorarbeit durch Übergabe eines vollständigen Exemplars an die Bibliothek der Pädagogischen Hochschule ... veröffentlicht worden ist.

TB 16 Masterarbeit (VORSCHLAG)

1. Im Masterstudium ist eine Masterarbeit abzufassen. Die Masterarbeit ist eine eigenständige wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Arbeit, die dem Nachweis der Befähigung dient, wissenschaftliche Themen selbstständig sowie inhaltlich und methodisch adäquat zu bearbeiten.
2. Die Masterarbeit umfasst - gesondert von allfälligen im Curriculum dafür vorgesehenen unterstützenden Lehrveranstaltungen - ... ECTS-Anrechnungspunkte .
3. Die „Richtlinien der Pädagogischen Hochschule ... für das Verfassen der Masterarbeit“ bilden einen integrierten Bestandteil dieser Prüfungsordnung und sind auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule ... unter dem Link ... zu veröffentlichen.
4. Die oder der Studierende ist nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten berechtigt, aus dem Kreis der vom Rektorat bekannt gegebenen wissenschaftlich und fachlich qualifizierten Betreuerinnen und Betreuer eine Betreuerin oder einen Betreuer auszuwählen.
5. Die oder der Studierende ist weiters berechtigt, das Thema der Masterarbeit vorzuschlagen oder aus einer Anzahl von Vorschlägen der zur Verfügung stehenden Betreuerinnen und Betreuer auszuwählen. Voraussetzung für die Themenvereinbarung ist der positive Abschluss der Module aa und bb des Masterstudiums.
6. Die Aufgabenstellung der Masterarbeit ist so zu wählen, dass für eine Studierende oder einen Studierenden die Bearbeitung innerhalb von sechs Monaten möglich und zumutbar ist. Die Betreuerinnen und Betreuer von Masterarbeiten haben da-

- für Sorge zu tragen, dass Thema und Inhalt der Arbeit dem dafür vorgesehenen Arbeitsaufwand entsprechen.
7. Das Thema der Masterarbeit ist aus einem den Studienfachbereichen „Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen“ und/oder „Fachwissenschaft und Fachdidaktik“ zugeordneten Pflichtmodul zu entnehmen.
 8. Die oder der Studierende hat der zuständigen Vizerektorin oder dem zuständigen Vizerektor vor Beginn der Bearbeitung das Thema der Masterarbeit und die Betreuerin oder den Betreuer schriftlich bekannt zu geben. Das Thema und die Betreuerin oder der Betreuer gelten als angenommen, wenn die zuständige Vizerektorin oder der zuständige Vizerektor diese nicht innerhalb eines Monats nach Einlangen der Bekanntgabe untersagt.
 9. Die oder der Studierende hat mit der gewählten Betreuerin oder dem gewählten Betreuer eine Mastervereinbarung abzuschließen. Die Mastervereinbarung ist eine schriftliche Vereinbarung insbesondere über das Thema, den Umfang und die Form der Arbeit sowie über Arbeitsabläufe und die entsprechenden Zeitrahmen.
 10. Bis zum Einreichen der Masterarbeit ist mit Zustimmung der zuständigen Vizerektorin oder des zuständigen Vizerektors ein Wechsel der Betreuerin oder des Betreuers zulässig. Bei einem Wechsel von Betreuerinnen oder Betreuern und bei inhaltlichen Modifikationen ist die Mastervereinbarung jedenfalls zu aktualisieren.
 11. Die gemeinsame Bearbeitung eines Themas durch mehrere Studierende ist zulässig, wenn die Leistungen der einzelnen Studierenden gesondert beurteilbar bleiben.
 12. Bei der Bearbeitung des Themas und der Betreuung der Studierenden sind die Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes, BGBl. Nr. 111/1936 i. d. g. F., zu beachten.
 13. Die Masterarbeit ist als gebundene schriftliche Arbeit in dreifacher Ausfertigung sowie in elektronischer Form (PDF-Format) bei der zuständigen Vizerektorin oder bei dem zuständigen Vizerektor zur Beurteilung einzureichen. Die Verwertungsrechte der oder des Einreichenden nach Urheberrecht bleiben davon unberührt.
 14. Die Masterarbeit darf nur für ein Studium eingereicht werden.
 15. Die zuständige Vizerektorin oder der zuständige Vizerektor hat die Masterarbeit der Betreuerin oder dem Betreuer zur Beurteilung zuzuweisen. Diese oder dieser hat die Arbeit innerhalb von zwei Monaten ab der Einreichung nach der fünfstufigen Notenskala und mit nachvollziehbarer schriftlicher Begründung zu beurteilen. Bei längerfristiger Verhinderung der Betreuerin oder des Betreuers hat die zuständige Vizerektorin oder der zuständige Vizerektor auf Antrag der oder des Studierenden eine wissenschaftlich und fachlich qualifizierte Ersatzkraft zur Beurteilerin oder zum Beurteiler der Masterarbeit zu bestimmen.
 16. Jeder Masterarbeit ist folgende eigenhändig unterfertigte Erklärung der oder des Studierenden anzufügen: „Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst

verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

17. Die Beurteilerin oder der Beurteiler hat durch geeignete elektronische Kontrollmaßnahmen zu überprüfen, ob die Arbeit den Regeln und Grundsätzen guter wissenschaftlicher Praxis entspricht und frei von unbefugter Verwertung fremden geistigen Eigentums ist (Plagiatskontrolle).
18. Ergibt die Plagiatskontrolle, dass die Verfasserin oder der Verfasser gegen die Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis verstoßen oder fremdes geistiges Eigentum verwendet hat, ohne es als solches auszuweisen, so ist die Arbeit nicht zu beurteilen. Es tritt Terminverlust ein.
19. Die Masterarbeit kann insgesamt maximal viermal zur Approbation vorgelegt werden. Bei der vierten Vorlage ist die Masterarbeit jedenfalls kommissionell zu beurteilen. Die zuständige Vizerektorin oder der zuständige Vizerektor bestellt eine Prüfungskommission, welche aus der Betreuerin oder dem Betreuer der Masterarbeit sowie aus zwei weiteren wissenschaftlich und fachlich qualifizierten Lehrkräften besteht. Die Prüfungskommission entscheidet mit Stimmenmehrheit, Stimmenthaltung ist unzulässig.
20. Nach viermaliger Vorlage und viermaliger negativer Beurteilung der Masterarbeit gilt das Studium als vorzeitig beendet.

TB 17 Masterprüfung (VORSCHLAG)

ENTWEDER:

1. Die Masterprüfung ist eine kommissionelle Gesamtprüfung in Form einer Defensio. Sie hat einen Umfang von ... ECTS-Anrechnungspunkten und umfasst die Verteidigung und Befragung des wissenschaftlichen Umfelds der Masterarbeit vor einer Prüfungskommission.
2. Im Rahmen der Verteidigung hat die oder der Studierende die Forschungshypothesen, die Absicht, den Aufbau und den Inhalt der Masterarbeit darzulegen sowie über die ausgewählte Literatur bzw. die erhobenen Daten Auskunft zu geben und die berufspraktische Seite der Arbeit deutlich zu machen.
3. Voraussetzung für die Zulassung zur Masterprüfung ist die positive Absolvierung aller im Curriculum vorgesehenen Module sowie die positive Beurteilung der Masterarbeit.
4. Die zuständige Vizerektorin oder der zuständige Vizerektor bestellt aus der Beurteilerin oder dem Beurteiler der Masterarbeit und zwei weiteren wissenschaftlich und fachlich qualifizierten Lehrkräften eine Prüfungskommission und legt die Vorsitzführung fest. Die Prüfungskommission entscheidet mit Stimmenmehrheit, Stimmenthaltung ist unzulässig.
5. Bei negativer Beurteilung kann die Masterprüfung insgesamt dreimal wiederholt werden. Die zuständige Vizerektorin oder der zuständige Vizerektor erweitert die

Prüfungskommission für die letzte Wiederholung um eine wissenschaftlich und fachlich qualifizierte Lehrkraft. Die Prüfungskommission entscheidet mit Stimmenmehrheit, Stimmenthaltung ist unzulässig. Bei Nichteinigung oder Stimmengleichheit kommt der oder dem Vorsitzenden das Dirimierungsrecht zu.

6. Nach viermaliger negativer Beurteilung der Masterprüfung gilt das Studium als vorzeitig beendet.

ODER:

1. Die Masterprüfung ist eine kommissionelle Abschlussprüfung, die aus mehreren Prüfungsfächern besteht. Sie hat einen Gesamtumfang von ... ECTS-Anrechnungspunkten und umfasst je zwei Teilprüfungen aus den „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ sowie der „Fachwissenschaft und Fachdidaktik“, wobei die Prüfungsthemen auch studienfachbereichsübergreifende Aspekte anzusprechen haben.
2. Voraussetzung für die Zulassung zur Masterprüfung ist die positive Absolvierung aller im Curriculum vorgesehenen Module sowie die positive Beurteilung der Masterarbeit.
3. Die zuständige Vizerektorin oder der zuständige Vizerektor bestellt vier wissenschaftlich und fachlich qualifizierte Lehrkräfte zur Prüfungskommission und legt die Vorsitzführung fest.
4. Die Prüfungskommission beurteilt jede Teilprüfung mit einer Note nach der fünfstufigen Notenskala. Die Entscheidung erfolgt mit Stimmenmehrheit, Stimmenthaltung ist unzulässig. Bei Nichteinigung oder Stimmengleichheit kommt der oder dem Vorsitzenden das Dirimierungsrecht zu.
5. Nach Abschluss der vier Teilprüfungen legt die Prüfungskommission die Gesamtbeurteilung der Masterprüfung in Anwendung des § 43 Abs. 4 HG fest.
6. Bei negativer Beurteilung kann die Masterprüfung bzw. können ihre Teilprüfungen dreimal wiederholt werden. Die Masterprüfung muss zur Gänze wiederholt werden, wenn mehr als die Hälfte der Fächer negativ beurteilt wurde. Sonst beschränkt sich die Verpflichtung zur Wiederholung auf die negativ beurteilten Prüfungsfächer.
7. Nach viermaliger negativer Beurteilung der Masterprüfung oder einer ihrer Teilprüfungen gilt das Studium als vorzeitig beendet.

TB 18 Abschluss des Masterstudiums und Graduierung

Die Graduierung zum „Master of Education (MEd)“ erfolgt,

- wenn alle Module des Masterstudiums positiv beurteilt worden sind,
- die Beurteilung der Masterarbeit positiv ist,
- die Masterprüfung erfolgreich abgelegt wurde und
- die Masterarbeit durch Übergabe eines vollständigen Exemplars an die Bibliothek der Pädagogischen Hochschule ... veröffentlicht worden ist.

TB 19 Veröffentlichung der Bachelor- und der Masterarbeit

1. Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor- oder Masterstudiums haben vor der Verleihung des akademischen Grades die positiv beurteilte Bachelor- oder Masterarbeit durch Übergabe eines vollständigen Exemplars an die Bibliothek der Pädagogischen Hochschule ... zu veröffentlichen. Von der Veröffentlichungspflicht ausgenommen sind die wissenschaftlichen Arbeiten oder deren Teile, die einer Massenvervielfältigung nicht zugänglich sind.
2. Anlässlich der verpflichtenden Übergabe einer wissenschaftlichen Arbeit an die Bibliothek der Pädagogischen Hochschule ... ist die Verfasserin oder der Verfasser berechtigt, den Ausschluss der Benützung des abgelieferten Exemplars für längstens fünf Jahre nach der Ablieferung zu beantragen. Dem Antrag ist vom für die studienrechtlichen Angelegenheiten zuständigen Organ der Pädagogischen Hochschule stattzugeben, wenn die oder der Studierende glaubhaft macht, dass wichtige rechtliche oder wirtschaftliche Interessen der oder des Studierenden gefährdet sind.

10 Fachliche und überfachliche Kompetenzen

In Zusammenarbeit mit dem BMBF wurden von den Fachabteilungen, von Kompetenzzentren und anderen Expert/inn/en Konzepte **für fachliche und überfachliche Kompetenzen** speziell für die Implementierung in die Curricula der Bachelor- und Masterstudien Primarstufe und Sekundarstufe entwickelt bzw. dafür adaptiert. Zusätzlich wurden von Expert/inn/en der angeführten Abteilungen und Zentren bestehende Modelle – zum Teil aus dem europäischen Kontext – im Vorfeld mitentwickelt und/oder von denselben empfohlen.

Sehr bewusst werden hier nicht Rahmencurricula, Modulbeispiele oder EC-Angaben angeführt, da solche Beispiele für die je individuelle Curriculaentwicklung nicht hilfreich wären. Die Komplexitätsreduktion bei der Implementierung in die Curricula der Institutionen und Verbünde stellt an sich schon eine große Herausforderung dar.

Die Beispiele werden fortgesetzt und in jeweils neuen Versionen der Handreichung angefügt. Dieses Kapitel ist als *work in progress* zu verstehen.

10.1 Interreligiöse Kompetenz – verpflichtend zu erwerben gemäß § 9 HCV

Gemäß § 9 HCV sind in allen Bachelorstudien interreligiöse Kompetenzen zu vermitteln. Damit wird nicht nur der Tatsache Rechnung getragen, dass die interreligiöse und interkulturelle Zusammensetzung der Gesellschaft die Schule als Spiegel derselben vor immer neue Herausforderungen stellt, sondern auch dem Auftrag des Bundes-Verfassungsgesetzes, des SchOG sowie diverser Lehrpläne zur Befähigung der Schülerinnen und Schüler, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung zu übernehmen sowie dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer gegenüber aufgeschlossen zu sein, nachgekommen.

Der Kontext pädagogischen Handelns ist die kulturelle, religiöse und weltanschauliche Pluralität der Gesellschaft. Diese Pluralität spiegelt sich u.a. in religiösen Einstellungen, Werten, Feierkulturen, Menschenbildern und Bildungstraditionen. Diese Vielfalt bereichert den gesellschaftlichen Diskurs über Grundsatzfragen nach Sinn, Herkunft und Zukunft. In der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen ist es wichtig, um deren kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Hintergrund zu wissen, sowie die eigenen Zugänge zu reflektieren. Biographisch als auch sozial relevante kulturelle und religiöse Überschneidungssituationen benötigen PädagogInnen, die diese wahrnehmen, verstehen und in ihnen professionell handeln.

Das hier vorliegende und mit den anderen Kirchen und Religionsgesellschaften grundsätzlich akkordierte interreligiöse Kompetenzmodell garantiert in höchstem Maße Anschlussfähigkeit zwischen Religionspädagogik und Pädagogik sowie zwischen den KiRelGes und stellt sich insgesamt Themen, die für jede LehrerInnenbildung un-

verzichtbar sind. Das Kompetenzmodell deckt die wichtigsten Kompetenzen, die im Bereich der Kenntnis der je eigenen Religion und Weltanschauung sowie der Interreligiosität zu vermitteln sind, ab.

Link: www.ida-ikf.at

Verantwortliche Ansprechpersonen:

Für die katholische Kirche:

Univ.-Prof. Dr. Martion Jäggle, martin.jaeggel@univie.ac.at und Dr.ⁱⁿ Christine Mann, c.mann@edw.or.at

Für die evangelische Kirche:

OKR Mag. Karl Schiefermaier, k.schiefermair@evang.at

Für die orthodoxe Kirche:

Dr. Nicolae Dura, rumkirche@inode.at; nicolae.dura@kphvie.ac.at

Für die islamische Glaubensgemeinschaft:

Prof.ⁱⁿ Maga Amena Shakir, shakir@irpa.ac.at

10.2 Überfachliche, personbezogene Kompetenzen für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen

Durch den Anstieg der Heterogenität in unserer Gesellschaft werden Pädagoginnen und Pädagogen in der Vielfalt der Anforderungen an ihre Profession zunehmend in Anspruch genommen. Professionelles pädagogisches Handeln braucht tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen, die den Erwerb von überfachlichen personbezogenen Kompetenzen erfordern.

Das vorliegende Konzept, im Auftrag von ÖZEPS als dynamisches Grundlagenpapier entwickelt, liegt in der ersten Version als Anregung für Curricula – Entwickler/innen vor. Es berücksichtigt weitgehend den aktuellen Forschungsstand und basiert auf den Erfahrungen konkreter Entwicklungsarbeit im Bereich der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.

Die Ausführungen spannen zunächst im ersten Teil einen Rahmen von Referenzen und Vorannahmen auf, im zweiten Teil werden zu erwerbende Kompetenzen detailliert konkretisiert und schließlich im dritten Teil Überlegungen zum Kompetenzerwerb angestellt. Ein umfassendes Quellenverzeichnis bietet die Möglichkeit zu vertiefter Auseinandersetzung.

Intention dieses Konzeptes ist es, an den Standorten der Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen die Diskussion und die standortspezifische Entwicklung der überfachlichen personbezogenen Kompetenzen für die jeweiligen Curricula anzuregen.

Link: <http://www.ozepts.at/a4090.html>

Kontakt: brigitte.schroeder@ozepts.at und eva.unterweger@phwien.ac.at

Für den Inhalt verantwortlich: Mag.^a Brigitte Schröder, ÖZEPS

Autorin: Dr.ⁱⁿ Eva Unterweger, PH Wien

10.3 Gender Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich

Gender-Kompetenz stellt eine zentrale Basis für Gestaltungsprozesse in Richtung mehr Gleichstellung und (Geschlechter)demokratie dar. Das Potential von Gender Kompetenz für die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der hinkünftigen PädagogInnenbildung wird vielfach unterschätzt.

Bezogen auf das pädagogische-schulische Feld meint Gender-Kompetenz vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Professionsverständnisses, der eigenen Biographie als vergeschlechtlichtes Subjekt (mit einem bestimmten sozialen Hintergrund) und damit verbundener eigener Geschlechterbilder, -normen, Kategorisierungs- und Interaktionsmuster (personale Kompetenz).

Gender Kompetenz im Sinne einer reflektierten, kritisch-emanzipatorischen Haltung, die auf Erweiterung von Handlungsspielräumen und Selbstkonzepten sowie auf den Abbau von Ausschlussprozessen ausgerichtet ist, nutzt allen Beteiligten: den SchülerInnen, den Lehrenden und nicht zuletzt den Bildungseinrichtungen selbst.

Explizit wird dabei – unter dem Begriff Intersektionalität – signalisiert, dass man sich der vielfältigen Einflussgrößen bei Ein- und Ausschlussprozessen bewusst ist und nicht von einer simplen Geschlechterdifferenzlogik ausgeht (z.B. Mitberücksichtigung der Relevanz des sozioökonomischen Hintergrunds, des Faktors Behinderung, der ethnischen Zugehörigkeit usw.). Geschlecht wird dabei jedoch als zentrales Strukturierungsmerkmal angesehen.

Vorschläge zur Verankerung von Gender Kompetenz in der PädagogInnenbildung NEU, welche sich auch auf organisationale und strukturelle Fragen beziehen, finden sich unter dem

Link: www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule

Verantwortliche Ansprechperson:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silvia Kronberger, silvia.kronberger@phsalzburg.at, Leiterin des Instituts für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung, PH Salzburg.

10.4 Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden

für Lehramtsstudierende aller Fächer zur Integration der gesamten sprachlichen Bildung an der Schule: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Spracheln in den Sachfächern

Die Schüler/innen in österreichischen Schulen sind zunehmend mehrsprachig. Die kompetente Verwendung von Bildungssprache/n, speziell von Deutsch (als Zweitsprache) und die sinnvolle Berücksichtigung ihrer (mitgebrachten) Mehrsprachigkeit und Diversität ist ein Schlüssel für ihren Bildungserfolg.

Das *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (Entwurfssfassung ÖSZ/BMUKK 2014) stellt ein grundlegend neues Angebot für die PädagogInnenbildung dar und hat die Veränderung der Unterrichtspraxis zum Ziel. Durch seinen modularen Aufbau und die flexible Gestaltung ist es möglich, regionale Gege-

benheiten zu berücksichtigen und individuelle Schwerpunkte zu setzen. Es umfasst 34 Kompetenzen, die in fünf Themenbereiche gegliedert sind:

- 1: Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit – Sprachenbiografische Arbeit – Motivation
- 2: Sprachlernerfahrung und Spracherwerb in den Erst-, Zweit- und Fremdsprachen
- 3: Sprache(n) und Identität(en) im Kontext von kultureller Vielfalt
- 4: Sprachen in der Institution Schule - Diagnose und Förderung
- 5: Sprachen in der Institution Schule - Rahmenbedingungen

Link: http://oesz.at/download/Rahmenmodell_Basiskompetenzen_21_1_2014.pdf

Das Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden wurde von VertreterInnen folgender Institutionen entwickelt: PH Oberösterreich, PH Steiermark, PH Vorarlberg (bis Sept. 2012), PH Kärnten, CEBS, Universität Wien, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ, Projektleitung und Koordination der Arbeitsgruppe);

Verantwortliche Ansprechpersonen: Dr.ⁱⁿ Alexandra Wojnesitz, ÖSZ, wojnesitz@oesz.at und Dr.ⁱⁿ Andrea Dorner, BMUKK, andrea.dorner@bmukk.gv.at

10.5 Verankerung von „Health Literacy“ in der PädagogInnenbildung NEU

Vor dem Hintergrund der Entwicklung der Kindergesundheitsstrategie (2011) und den zehn Rahmengesundheitszielen (2012) wurde mit dem Ziel der systematischen Implementierung von Gesundheitsförderung in das österreichische Schulwesen im Unterrichtsressort im März 2012 eine sektionsübergreifende Koordinierungsstelle für Gesundheitsförderung KOST GF eingerichtet.

Die KOST GF, die sich aus Expertinnen und Experten des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens, dem Schularztwesen, der Schulpsychologie und dem Schulsport zusammensetzt, hat 2012/2013 eine Gesundheitsförderungsstrategie entwickelt, die den theoretischen Hintergrund für die Gesundheitsförderung als Thema der Lehrer/PädagogInnenbildung NEU bildet.

Für eine nachhaltige Implementierung von Gesundheitsförderung in der PädagogInnenbildung NEU sind auf organisatorischer Ebene Maßnahmen zur Verankerung in den Kompetenzfeldern Schulentwicklung und Qualitätssicherung zu treffen, wobei zu berücksichtigen ist, dass auch für die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten selbst als Orte des Lehrens und Lernens gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen sind.

Die Kompetenzen der „Health Literacy“ sind im Sinne einer professionellen Kompetenzorientierung in allen Phasen der Aus- und Weiterbildung zu entwickeln und zu vertiefen.

Link: www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/Arbeitsunterlage_HealthLiteracy_PaedagogInnenbildungNEU_02_2014.pdf

Verantwortliche Ansprechperson: MR Mag. Jürgen Horschinegg, Leitung der KOST GF im BMBF, Juergen.Horschinegg@bmukk.gv.at

10.6 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung und damit auch LehrerInnenbildung spielen eine zentrale Rolle, um Menschen zu befähigen, die Welt zukunftsfähig zu gestalten. Die Probleme sind bekannt: Die Menschheit hat Möglichkeiten in die Abläufe der Erde einzugreifen, wie nie zuvor, ohne jedoch die langfristigen Folgen wirklich kalkulieren zu können; die Liste an vorhersehbaren oder schon aktuellen durch Menschen ausgelöste Katastrophen ist lang.

Die Nachhaltigkeits Herausforderungen verlangen integrative, problemzentrierte und forschende Formen des Lernens, die die Lernenden befähigen kritisch, kreativ und veränderungsfähig zu werden. Dieser Anspruch stellt neue und große Herausforderungen an den/die einzelne Bürger/in und an die gesamte Gesellschaft dar.

Bildung wird daher als einer der wichtigsten Schlüssel zur Erreichung einer Nachhaltigen Gesellschaft gesehen. Universitäten und Hochschulen sind gefordert, die LehrerInnen aus-, -fort und -weiterbildung diesen Erfordernissen anzupassen. Gute Beispiele gibt es bereits.

Für die Entwicklung im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU wird in diesem Grundsatzpapier eine Reihe von Maßnahmen vorgeschlagen.

Grundsatzpapier zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der PädagogInnenbildung Neu. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. (Steiner, Regina; Rauch, Franz, 2013)

Link: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/25855/bne_grundsatzpapier_pbneu.pdf

Verantwortliche Ansprechpersonen: Dr.in Regina Steiner & Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch regina.steiner@umweltbildung.at und franz.rauch@aau.at

Lernen für die Zukunft – Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)

Im Zuge von fünf Sitzungen einer ExpertInnengruppe der UNECE – der Wirtschaftskommission für Europa der Vereinten Nationen wurde ein Katalog mit „Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erarbeitet. (...) Der Kompetenzkatalog soll dabei als Maßstab für die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten von PädagogInnen sowie als Leitbild für das Zusammenleben und die optimale Zusammenarbeit von PädagogInnen und Lernenden dienen und Handlungsempfehlungen im Sinne einer BNE abgeben.

Link: <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/dekadenbuero/af.pl?contentid=11985>

Verantwortliche Ansprechperson: Dr. Günther Franz Pfaffenwimmer Guenther.Pfaffenwimmer@bmukk.gv.at

10.7 „Digital-inklusive“ PädagogInnenbildung

Im Rahmen der österreichischen digi.komp-Initiative entstanden in den letzten Jahren mehrere Dokumente, allen voran die der PH-E-Learning-Strategiegruppe sowie der digi.komp-Arbeitsgruppen, die den Aufbau digitaler Kompetenzen von Pädagog/inn/en während des Lehramtsstudiums sowie der daran anschließenden, lebensbegleitend erfolgenden weiteren professionellen Bildung umreißen. Die gesamte Thematik je aktuell ist aufbereitet unter www.virtuelle-ph.at/digikomp

Diese Langfassung des Beitrags zum Handbuch für Curricula-Entwicklung bietet:

- **kompetenzorientierte Referenzdokumente für die Entwicklung von Curricula** der Primar- und Sekundarstufen, allen voran das Weißbuch zum Kompetenzaufbau von Pädagoginnen und Pädagogen: www.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/digikomp_weissbuch_eed.pdf
- **Zielbilder, die die Kompetenzen von Pädagog/inn/en** hinsichtlich der Verwendung von digitalen Werkzeugen und Medien für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der Primar- bzw. den Sekundarstufen zusammenfassend umreißen,
- **für jede Hochschule sofort verfügbare Bausteine** „digital-inklusive“ Pädagog/inn/enbildung; hier insb. www.virtuelle-ph.at/elearning1x1
- **sowie den abschließenden Wunsch, dass das Phänomen der Digitalisierung** auch entsprechenden Niederschlag in der Testung der Eingangsvoraussetzungen von Studierenden, in den Inhalten der Bildungswissenschaften sowie in den Fachdidaktiken finden möge.

Link: www.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/20140129_digikompP_mit_Referenzdokumenten.pdf

Für die Zusammenstellung: Thomas Nárosy MBA MAS t.narosy@edugroup.at

Verantwortliche Ansprechpersonen: Mag. Stephan Waba | stephan.waba@virtuelle-ph.at

10.8 Grundlagenpapiere und Kompetenzbeschreibungen für die Bereiche „Interkulturalität“, „interkulturelle Bildung“ und „Migrationspädagogik“

„Interkulturalität“ ist einer von drei Bereichen, die das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) österreichweit mit Expert_innen aller Pädagogischen Hochschulen und zunehmend unter Einbeziehung der Universitäten bearbeitet. Zentrale Arbeitsbereiche sind: das Erheben eines Status quo, die Koordination des Austausches über Begrifflichkeiten und Definitionen sowie das Abstimmen von Papieren und das Anstoßen gemeinsamer Entwicklungen. Für die Curricula-Entwicklungen in der Umsetzung der Pädagog_innenbildung neu relevant, stellt das BIMM aktuell den Arbeitsbereich „Interkulturalität“ auf seiner Webseite vor und Grundlagenpapiere sowie abgestimmte Kompetenzbeschreibungen, aber auch ausgewählte Links zur Verfügung.

Ab 15. Februar 2014 unter: www.bimm.at/themen/interkulturalitaet/

Wichtige europäische Referenzwerke:

1. Der Referenzrahmen CARAP (REPA auf Deutsch), **Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen**, ist ein Projekt des ECML (European Centre of Modern Languages), Sprachenzentrum des Europarates: <http://carap.ecml.at> .
Er bietet eine übersichtliche Sammlung an Deskriptoren zu Sprachen und Kulturen, die Ressourcen darstellen und für curriculare Zwecke herangezogen werden kann. Eine **Graphische Darstellung der Deskriptoren im Bildungsverlauf** gibt eine Übersicht über einen möglichen Aufbau der Kompetenzen vom Kindergarten bis zur Oberstufe: <http://carap.ecml.at/Components/3TablesOfDescriptors/tabid/2663/language/de-DE/Default.aspx>
2. Die Publikation **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**, Jean-Claude Beacco, Michael Byram & al., wurde 2010 vom Europarat (<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>) veröffentlicht: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf

Verantwortliche Ansprechperson für das BIMM: Mag.^a Catherine Carré-Karlinger, PH Oberösterreich
Kontakt: office@bimm.at

10.9 Die neue Primarpädagogin/der neue Primarpädagoge

Kontinuierliche Veränderungen im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben machen in der Pädagoginnen-/Pädagogenbildung neu den Aufbau berufsrelevanter Kompetenzen notwendig. Ganztägige Schulformen mit altersgerechter, professioneller Betreuung, die Vermittlung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, die Neugestaltung der Schuleingangsphase, Transitionen mit benachbarten Bildungsinstitutionen bestimmen das neue Berufsbild.

Die „Primarpädagogin/der Primarpädagoge neu“ wird über pädagnostische Fähigkeiten verfügen. Der Umgang mit approbierten Instrumentarien zur Leistungsmessung, evidenzbasierten Untersuchungsergebnissen und entsprechenden Fördertools wird Teil des Arbeitsfeldes der Primarpädagogin/des Primarpädagogen sein. Individuelle Bildungspläne, die im Kindergarten beginnen und im Primarbereich ihre Fortsetzung finden, fördern die Bildungsentwicklung des einzelnen Kindes ebenso, wie eine Prozess beschreibende Rückmeldekultur und umfassende Unterstützungsmaßnahmen.

Das Schaffen von Unterrichtssituationen, die individuelle Lernwege, aktives und selbstgesteuertes Lernen und konstruktive Zusammenarbeit im Klassenzimmer ermöglichen, ist das Ziel der Primarpädagogin/des Primarpädagogen.

Die zukünftige Lehrerin/der zukünftige Lehrer plant und realisiert Unterricht so, dass die intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers bestmöglich gefördert wird.

Intra- und interdisziplinäre Teamarbeit sind wesentlicher Bestandteil des neuen Rollenbildes. Die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten kontinuierlich an ih-

rer Berufspersönlichkeit, können eigenes Handeln professionell reflektieren und zeigen Interesse an Fort- und Weiterbildung.

In der Pädagoginnen-/Pädagogenbildung neu werden Kompetenzen, Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend der neuen Anforderungen angeboten und gefördert, um Studierende für die Ausübung des Berufes zu befähigen.

Link: http://www.bmbf.gv.at/medienpool/27020/handbuch_kompetenzen.pdf

Für die Zusammenstellung: Mag.^a Gerhild Trummer

Verantwortliche Ansprechperson: MRⁱⁿ Mag.^a Maria Dippelreiter, maria.dippelreiter@bmbf.gv.at, BMBF Abteilung I/1, Elementarpädagogik, Grundschule, Literacy

10.10 BE-Kompass für Aus- und Weiterbildung

PädagogInnenkompetenzen im Fach Bildnerische Erziehung

Der „BE-Kompass“ versteht sich als offenes erweiterbares Orientierungsinstrument und als Reflexionshilfe für Pädagoginnen im Handlungs- und Wirkungsfeld „Bildnerische Erziehung“, sowie für Arbeitsgruppen, die mit der Entwicklung und Bewertung von Curricula für Lehramtsstudien befasst sind. Demzufolge ist es als Kompass für die Navigation in diesem Bereich konzipiert.

Im Zusammenhang mit der Erstellung von Ausbildungscurricula sind insbesondere die im BE-Kompass dargestellten Kompetenzfelder für PädagogInnen von Bedeutung:

- Ästhetisch-gestalterische Praxis
- Vermittlung und Fachdidaktik
- Bezugswissenschaften
- Visuelle Kultur und Kommunikation

In einem Glossar werden zudem einige zentrale Fachbegriffe erläutert.

Link: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/26998/kks_komp_be_2014.pdf

Verantwortliche Ansprechperson: Dr. Martin Sigmund, (Bundeszentrum für schulische Kulturarbeit ZSK) martin.sigmund@ph-noe.ac.at

10.11 Learning Outcomes for Music Teachers

Die vorliegenden meNet Lernergebnisse sind auf relativ hohem Abstraktionsniveau formuliert. Sie beziehen sich generell auf die professionelle Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern für das Schulfach Musik, sie berücksichtigen aber ausdrücklich nicht die Perspektive bestimmter Schularten oder -stufen, auch nicht mögliche Studiengliederungen oder -abschlüsse als Voraussetzung für den Beruf des Musiklehrers. Das gewählte Abstraktionsniveau ermöglicht die Diskussion grundsätzlicher Fragen der von künftigen Musiklehrern zu erwartenden Kompetenzen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Fragen können sich auf der Basis der vorliegenden meNet Lernergebnisse auf alle Schulformen und -stufen beziehen, von der Vorschule bis in die Erwachsenenbildung, von Lernkontexten, in denen die Musik kaum eine Rolle spielt, bis hin zu Musikgymnasien usw.

Zugunsten einer möglichst anregenden und kritischen Auseinandersetzung wurden die meNet Lernergebnisse in wichtigen Aspekten durchaus als Position formuliert: In oder hinter ihnen sind zum Beispiel bestimmte Auffassungen von Musik und ihrer Bedeutung für junge Menschen heute, zugleich auch dezidierte Ansichten über zeitgemäße Formen des Lehrens und Lernens, über die Rolle des Lehrers einerseits und der Schüler andererseits deutlich erkennbar.

Link: <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>

Musikerziehung für Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge

Lehramt für Volksschulen, Lehramt für Hauptschulen/NMS Lehramt für Allgemeine Sonderschulen Link: <http://bagme.at/files/PH-Kompetenzmodell%20ME.pdf>

Verantwortliche Ansprechperson: MRⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anneliese Koller, Anneliese.Koller@bmukk.gv.at

10.12 Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB)

Bildungs- und Berufswegentscheidungen sind wichtige Lebensentscheidungen. Sie sollen entsprechend individueller Interessen, Begabungen und Talente, unabhängig vom familiären, sozialen und regionalen Hintergrund sowie unabhängig vom Geschlecht getroffen werden.

Im Rahmen der PädagogInnenbildung sollen angehende Lehrpersonen dahingehend qualifiziert werden, dass sie Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf Bildungs- und Berufswegentscheidungen vorbereiten. Die Gesamtheit der Maßnahmen zum Themenkomplex Bildungs- und Berufswegentscheidung wird unter dem Begriff ibobb (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) zusammengefasst. Der Beitrag der Schulen zu ibobb besteht aus unterrichtlichen Maßnahmen (verbindliche Übung, Projekte, Schulveranstaltungen, Behandlung in allen Unterrichtsgegenständen etc.) und der Tätigkeit der Schüler- und Bildungsberater/innen. Das Zusammenwirken dieser schulischen und von außerschulischen Beiträgen bedarf der Koordination.

Es ist durchgängige Aufgabe aller Lehrer/innen durch ihre Tätigkeit den Prozess zu begleiten, der schlussendlich zur Berufs- und Bildungswegentscheidung der einzelnen Schüler/innen führt: vom bewusst Machen eigener Interessen, Werte, Fähigkeiten und Stärken über das Erkunden der Anforderungen und Möglichkeiten moderner Berufstätigkeit, bis zum Entschluss, welches der angestrebte Platz in dieser Gesellschaft ist. Alle Lehrer/innen müssen sich bewusst sein, dass dieser Prozess läuft, und sie müssen ihn aktiv begleiten können.

In diesem Anhang wird auf jene Kompetenzen fokussiert, die angehende Lehrer/innen benötigen, die sich auf den Unterricht in diesem Themenfeld spezialisieren wollen (Lehrer/innen für die verbindliche Übung Berufsorientierung u.Ä.).

Link: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/index.xml>

Verantwortliche Ansprechperson: MRⁱⁿ Mag.^a Renée Langer, renee.langer@bmukk.gv.at

10.13 Kompetenzprofil für das Berufsfeld PTS

Die Polytechnische Schule hat in ihrer Positionierung im Bildungssystem als besondere Nahtstelle in einem sensiblen Bereich, in dem oft entscheidende Weichenstellungen für das künftige Berufsleben oder eine weitere Ausbildung stattfinden, eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe mit hohen Anforderungen an ihr LehrerInnenteam. Sie ist einerseits Abschluss und „Abrundung“ der allgemein bildenden Pflichtschule und gleichzeitig Vorbereitung im Übergangsbereich zu berufsbildenden Schulen und Berufsausbildung und muss dabei wie keine andere Schulart mit einer hohen SchülerInnenfluktuation innerhalb der Gesamtdauer eines Schuljahres umgehen.

Von den Lehrerinnen und Lehrern verlangt dieser Umstand der speziellen Verzahnung von Allgemeinbildung, Persönlichkeitsentwicklung, praxisnaher Berufsorientierung und Berufsgrundbildung entsprechend flexibles, individuelles und vor allem empathisches Eingehen auf ihre Schülerinnen und Schüler, die sich in einer sehr herausfordernden Phase ihres Lebens befinden.

Dieser Leitfaden soll das Berufsfeld anhand des Kompetenzspektrums von Lehrerinnen und Lehrern an der Polytechnischen Schule darstellen und somit zugleich als Arbeitsgrundlage für die Curriculaentwicklung im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU und als Entscheidungshilfe für die Berufswahl künftiger Lehrerinnen und Lehrer dienen.

Link: <http://pts.schule.at/lehrerinnenkompetenzen>

Verantwortliche Ansprechperson: MinR Johannes BAUMÜHLNER johannes.baumuehlner@bmukk.gv.at

11 Ablaufprozess: Von der Erstellung bis zur Implementation von Curricula

Die in diesem Kapitel angeführten Dokumente des Qualitätssicherungsrates (QSR) bilden einerseits den Prozessablauf des Verfahrens von der Einreichung eines Curriculums bis zur Stellungnahme des QSR und Kenntnisnahme durch die Abt. I/7 des bmbf ab und sollen andererseits die Transparenz der Verfahren deutlich machen.

11.1 Verfahren zur Stellungnahme des Qualitätssicherungsrats (QSR) zu Curricula neu einzurichtender Lehramtsstudien

Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung wurde im Juli 2013 gem. § 30a (1) Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und gem. § 74a (1) Hochschulgesetz 2005 zur qualitäts- und bedarfsorientierten, wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien eingerichtet.

Gem. § 30a (1) Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und gem. § 74a (1) Z 4 Hochschulgesetz 2005 zählt zu den vom QSR zu erfüllenden Aufgaben die *„Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien gemäß Anlage hinsichtlich der Umsetzung der berufsrechtlichen Vorgaben (insbesondere der für den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Kompetenzen, des Qualifikationsprofils, die entsprechende Berücksichtigung von im Schulorganisationsgesetz 1962 in der jeweils geltenden Fassung genannten Aufgaben der Schularten und der Anstellungserfordernisse) an die anbietende Bildungsinstitution.“*

Die Erfüllung des gesetzlichen Auftrags erfolgt anhand des folgenden Verfahrens:

1. Information an den QSR und Übermittlung des Curriculums

Der Anbieter (Institution oder Verbund) informiert den Vorsitzenden des QSR schriftlich über sein Curriculumvorhaben und benennt eine Ansprechperson für den QSR. Er vereinbart mit der Geschäftsstelle des QSR einen Zeitplan.

Der Anbieter übermittelt der Geschäftsstelle des QSR das Curriculum in der Fassung, die für das Stellungnahmeverfahren verbindlich ist.

2. Begutachtung des Curriculums

Der QSR erarbeitet als Expertinnen- und Expertengremium eine Stellungnahme. In seinen Beratungen berücksichtigt der QSR

- (a) Einschätzungen des Curriculums durch ausländische Fachgutachterinnen und Fachgutachter,
- (b) eine Beurteilung des Curriculums durch das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) zur Umsetzung berufsrechtlicher Vorgaben,
- (c) ggf. Kommentare von Interessensträgern.

ad (a) Einholung von Einschätzungen des Curriculums durch ausländische Fachgutachterinnen und Fachgutachter

Aus einem Pool von ausländischen Expertinnen und Experten, die über das Verfahren informiert sind, nominiert der QSR für die verschiedenen Bereiche des Curriculums (Fächer, Bildungsbereiche, Schwerpunkte) Fachgutachterinnen und Fachgutachter und informiert den Anbieter darüber. Dieser kann begründete Einwände (z.B. aufgrund möglicher Interessenskonflikte) gegen vom QSR nominierte Personen äußern. Die Geschäftsstelle des QSR holt die Gutachten jener Fachgutachterinnen und Fachgutachter zum eingereichten Curriculum ein, gegen die kein Einspruch erfolgte.

Die Fachgutachterinnen und Fachgutachter behandeln die folgenden Fragen:

- Sind die bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte bzw. Schwerpunkte im Curriculum umgesetzt? Welche Verbesserungen können ggf. vorgenommen werden?
- Sind die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte, die didaktischen Methoden, sowie die Prüfungsmodi, die im Curriculum angeführt werden, dazu geeignet, die angestrebten Kompetenzen¹¹⁵ zu erwerben bzw. den Kompetenzerwerb nachzuweisen? Welche Verbesserungen können ggf. vorgenommen werden?

ad (b) Einholung von Beurteilungen des Curriculums durch das BMBF

Die Geschäftsstelle des QSR holt eine Beurteilung durch das BMBF hinsichtlich der Umsetzung der berufsrechtlichen Vorgaben gem. § 30a (1) Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und gem. § 74a (1) Z 4 Hochschulgesetz 2005 im Hinblick auf die Berücksichtigung der für den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Kompetenzen, des Qualifikationsprofils und im Schulorganisationsgesetz 1962 genannten Aufgaben der Schularten und der Anstellungserfordernisse.

ad (c) ggf. Kommentare von Interessensträgern

Im Einvernehmen mit dem Anbieter lädt der QSR die folgenden Interessensträger zur Kommentierung des Curriculums ein:

- alle Anbieter von Lehramtsstudien in Österreich (über deren Rektorate bzw. Hochschulräte)
- Österreichische HochschülerInnenschaft (Bundesvertretung)
- Lehrergewerkschaften als Professionsvertretung
- einschlägige wissenschaftliche Fachgesellschaften

Diese Einrichtungen haben die Möglichkeit, innerhalb von vier Wochen zu dem Curriculum einen Kommentar abzugeben.

¹¹⁵ Siehe dazu auch: Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive (Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013)

3. Vor-Ort-Gespräch

Die für das Verfahren zuständigen Mitglieder des QSR führen ein eintägiges Vor-Ort-Gespräch mit dem Anbieter durch, in dem das vorgelegte Curriculum unter Berücksichtigung bereits erfolgter Beratungen des QSR sowie vorliegender Gutachten, Beurteilungen und Kommentare behandelt wird. Die Gestaltung des Vor-Ort-Gesprächs erfolgt im Einvernehmen zwischen dem Anbieter und dem QSR. Im Vorfeld des Gesprächs informiert der QSR den Anbieter über Themen und Fragestellungen, die sich aus den Gutachten, Beurteilungen, Kommentaren und den Bewertungen dieser durch den QSR ergeben haben und im Vor-Ort-Gespräch behandelt werden sollen. Zum Abschluss des Gesprächs geben die Mitglieder des QSR gegebenenfalls Empfehlungen für Änderungen und Weiterentwicklungen des Curriculums.

4. Stellungnahme des QSR

Nach Abschluss des Vor-Ort-Gesprächs erstellt der QSR innerhalb von zwei Wochen seine Stellungnahme zum Curriculum (gem. § 30a (1) Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz bzw. § 74a (1) Z 4 Hochschulgesetz 2005). Diese Stellungnahme erfolgt unter Kenntnisnahme bzw. Berücksichtigung aller eingelangten Gutachten, Beurteilungen und Kommentare sowie des Vor-Ort-Gesprächs, und enthält die gegebenenfalls zum Abschluss des Vor-Ort-Gesprächs abgegebenen Empfehlungen zu Änderungen und Weiterentwicklungen des Curriculums.

Der Anbieter übermittelt dem QSR innerhalb von vier Wochen eine schriftliche Rückmeldung zur Stellungnahme und skizziert, wie er beabsichtigt, mit den Empfehlungen des QSR zu verfahren.

Unter Berücksichtigung der allfälligen Rückmeldung des Anbieters, ergänzt der QSR seine Stellungnahme um eine abschließende positive oder negative Gesamteinschätzung des Curriculums und beschließt diese. Die beschlossene Stellungnahme ergeht in der Regel vor dem zweiten Beschluss der Studienkommission bzw. vor dem Senatsbeschluss an die für die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten zuständigen Bundesminister/innen.

5. Beschluss des Curriculums durch Senat bzw. Studienkommission

Der Senat der Universität bzw. die Studienkommission der Pädagogischen Hochschule beschließt das Curriculum und aller weiteren erforderlichen Schritte gemäß den eigenen Verfahrensregeln.

6. Veröffentlichung

Nach Abschluss des Verfahrens veröffentlicht der QSR auf seiner Webseite einen Ergebnisbericht, der eine Beschreibung des Verfahrens, die Stellungnahme des QSR, das beschlossene Curriculum und die Information des Anbieters über die Berücksichtigung der Stellungnahme des QSR beinhaltet.

Der QSR veröffentlicht seine Stellungnahmen auch im jährlichen Bericht an den Nationalrat über den aktuellen Stand der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich.

Hinweise:

Die Geschäftsstelle des QSR koordiniert die gesamte Kommunikation und dokumentiert das Verfahren.

Der QSR trägt die Kosten für die Entschädigung der von ihm benannten ausländischen Fachgutachterinnen und Fachgutachter sowie jene Kosten, die für Reise und Aufenthalt seiner Mitglieder zu Vor-Ort-Gesprächen entstehen.

11.2 Prüfung von Hochschullehrgängen mit Masterabschluss gemäß § 39 Abs.1 Hochschulgesetz 2005

An den Pädagogischen Hochschulen „... können Hochschullehrgänge zur wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Weiterbildung im Umfang von mindestens 90 und höchstens 120 ECTS-Credits bedarfsgerecht und nach Prüfung über die Erfüllung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen im Sinne des § 74a Abs. 1 Z 3 nach Maßgabe der Schwerpunktsetzungen des zuständigen Regierungsmitgliedes im Rahmen des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrages eingerichtet werden. Sie schließen mit dem akademischen Grad „Master of Education („MED“) ab.“

Auf Basis dieses gesetzlichen Auftrags empfiehlt der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, falls ein Hochschullehrgangsangebot im obigen Sinn geplant ist, für die Einschätzung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen folgende Unterlagen zur Verfügung zu stellen und diese Unterlagen vor Finalisierung des Curriculums und Beschlussfassung durch die Studienkommission einzureichen.

Curriculumskonzept des Hochschullehrgangs (circa 10–12 Seiten):

- Qualifikationsprofil
- Aufbau und Gliederung des Studiums: Modulstruktur, Skizze der Modulbeschreibungen mit Modultiteln, erwarteten Lernergebnissen, Überschriften zu den Inhalten sowie übergeordnetes Lehr-Lernkonzept, Leistungen der Studierenden in ECTS und Formen der Leistungsnachweise
- Evaluierungskonzept (bzw. bei neuerlicher Führung des Hochschullehrgangs die Evaluationsergebnisse des/r bereits durchgeführten Lehrgangs/gänge)

Kurzvorstellung des für die Durchführung des Hochschullehrgangs verantwortlichen Kernteams (pro Person 1–2 Seiten):

- Curriculum Vitae
- Verantwortlichkeiten im Hochschullehrgang
- Persönliches Zeitbudget für den Hochschullehrgang

- Publikationen mit Bezug zu den Inhalten des Hochschullehrgangs
- Erfahrungen mit der Entwicklung und dem Management ähnlicher Hochschullehrgänge

Ein ergänzendes Gespräch zwischen dem Qualitätssicherungsrat und Vertreterinnen und Vertretern des Kernteams kann im Bedarfsfall stattfinden.

Für Rück- und Anfragen kontaktieren Sie uns bitte per Mail (dzt. noch) unter EWR. BMUKK@bmukk.gv.at.

11.3 Wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Pädagoginnen- und Pädagogenbildung – Richtlinien des Qualitätssicherungsrats

Hintergrund und Ziel

Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) wurde im Juli 2013 gem. § 30a (1) Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und gem. § 74a (1) Hochschulgesetz 2005 zur qualitäts- und bedarfsorientierten wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien eingerichtet. Zu den Aufgaben des QSR zählen die *„studienangebotsspezifische Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen für die Leistungserbringung von Pädagogischen Hochschulen“*¹¹⁶ und die *„Beobachtung und Analyse der Entwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich unter Bedachtnahme auf europäische und internationale Entwicklungen sowie Erarbeitung von Vorschlägen zu deren Weiterentwicklung“*¹¹⁷. Im Regierungsübereinkommen wird dem QSR die Aufgabe übertragen, mit einem *gesamtösterreichischen Entwicklungsplan zur Verankerung der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung* beizutragen (Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018, S. 43).

Das vorliegende Papier hat den Charakter einer Richtlinie, die der QSR seinen Beurteilungen zugrunde legt. Im Einzelfall (Institution oder Verbund) sind begründete Abweichungen von der Richtlinie möglich. Es benennt wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen, die der QSR für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung für erforderlich hält. Sofern diese Voraussetzungen für Studienangebote nicht erfüllt sind, aber zur Deckung des zu erwartenden Bedarfs an Pädagoginnen und Pädagogen auf das Anbieten der Studien nicht verzichtet werden kann, sollte ein mit den für die Ressourcen-Ausstattung verantwortlichen Instanzen akkordierter Entwicklungsplan vorgelegt werden, der die Erfüllung der Voraussetzungen in angemessener Frist sicherstellt.

Den sich daraus ergebenden Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung möchte der QSR gemeinsam mit den anbietenden Institutionen gestalten und lädt diese explizit zur Zusammenarbeit ein.

116 § 30a (1) Z 3 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und § 74a (1) Z 3 Hochschulgesetz 2005

117 § 30a (1) Z 1 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und § 74a (1) Z 1 Hochschulgesetz 2005

Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung

Der QSR ist der Auffassung, dass Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung sowohl durch die personelle Ausstattung als auch die organisatorischen Strukturen eines Anbieters (Universität, Pädagogische Hochschule oder Verbund) verwirklicht werden. Dabei kommen Wissenschaftlichkeit und eine durch sie geleitete Lehre insbesondere durch Forschungsleistungen und Entwicklungsaktivitäten sowie durch aktive Teilnahme am nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs in den relevanten Disziplinen zum Ausdruck. Professionsorientierung zeichnet sich durch Ausrichtung auf die Tätigkeit der auszubildenden Pädagoginnen und Pädagogen, durch Kooperationen mit den Praxisfeldern sowie durch Mitwirkung von Personen aus der Praxis aus.

Dabei ist eine enge Verbindung zwischen „Wissenschaftlichkeit“ und „Professionsorientierung“ anzustreben – mit dem Ziel einer kontinuierlichen wissenschaftsbezogenen Weiterentwicklung der Profession. Grundlagenforschung, angewandte professionsorientierte Forschung/Entwicklung und pädagogische Arbeit in den Praxisfeldern sind im Sinne von Transdisziplinarität in Wechselwirkung zueinander zu sehen. Der wissenschaftliche und in der Praxis wirkende Nachwuchs ist diesbezüglich zu fördern und zu qualifizieren.

Arbeitseinheiten

Die neuen Lehramtsstudien beruhen im Sinne der Reform auf einem Mehr-Säulen-Modell, das bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften/Künste und pädagogisch-praktische Studien umfasst. Für jede Säule soll die Qualität durch qualifiziertes Personal und geeignete Arbeitsstrukturen gesichert werden. Da das pädagogische Handeln im Schulkontext die Integration von Kompetenzen aus allen Säulen erfordert, sind die Säulen nicht isoliert voneinander zu sehen, sondern sollen in gemeinsamer Verantwortung zum professionsorientierten Kompetenzerwerb beitragen. Ihr Zusammenwirken im Rahmen der Umsetzung der Curricula ist daher durch geeignete organisatorische Maßnahmen zu gewährleisten.

Als wesentliches Element der Qualitätssicherung werden Arbeitseinheiten gesehen, in denen die bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die einzelnen Bildungsbereiche, Fächer und Schwerpunkte repräsentiert sind. Den Arbeitseinheiten gehören Personen an, die Forschungs- und Entwicklungsarbeit – auch in den Praxisfeldern – leisten und die oben angesprochene Professionsorientierung realisieren können.

Der QSR erachtet eine personelle Mindestausstattung einer Arbeitseinheit von mindestens drei Vollzeitäquivalenten für erforderlich, um die Expertise hinsichtlich Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung gewährleisten zu können. Einer Arbeitseinheit sollen zwei Personen angehören, die über ein Doktorat oder eine gleichwertige Qualifikation verfügen. Eine Person sollte auf das Thema der Arbeitseinheit bezogen habilitiert oder habilitationsäquivalent (z.B. dienstrechtliche Einstufung in PH 1) qualifiziert sein. Bei bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Arbeitseinheiten sollte zumindest eine Person im Praxisfeld der auszubildenden Pädagoginnen und Pädagogen (teilzeitlich) tätig sein. Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von

Arbeitseinheiten sollen zumindest die Hälfte ihrer Arbeitszeit für Forschung, Entwicklung und wissenschaftliche Kommunikation verwenden können.

Durch solche Arbeitseinheiten erfolgt vor Ort eine an Themen orientierte Verdichtung von Expertise. Ihnen obliegt einerseits die Verantwortung für die Qualität der entsprechenden Studienangebote, andererseits soll durch sie die Präsenz im (internationalen) wissenschaftlichen und professionsorientierten Diskurs gefördert werden.

„Arbeitseinheit“ bedeutet nicht, dass diese Einheiten „Organisationseinheiten“ im Sinne der für die jeweiligen Institutionen geltenden Gesetze sein müssen. Sie können etwa Teile von Organisationseinheiten der Institutionen sein. Jedenfalls ist ihre Existenz durch längerfristig gebundene Personalstellen abzusichern. Die dienstrechtliche Verankerung kann an einer Anbieterinstitution bzw. bei mehreren Anbieterinstitutionen in einer Kooperation erfolgen.

Anforderungen in den einzelnen Säulen

Für die *bildungswissenschaftlichen Grundlagen* sollen mind. 5 Arbeitseinheiten vorhanden sein bzw. aufgebaut werden, die in ihrer Gesamtheit folgende Themen abdecken: Allgemeine Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Bildungspsychologie, Entwicklungspsychologie, Bildungsorganisation, Bildungssoziologie, Professionsforschung sowie Inklusive Pädagogik mit ihren Diversitätsbereichen (Sprache/Mehrsprachigkeit, Gender, Interkulturalität, Begabung, Behinderung, ...) unter Berücksichtigung der gem. Anlage 2 zu § 38 (5) der Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst zu erbringenden Wissensgebiete¹¹⁸. Dabei wird eine Arbeitseinheit u.U. mehrere Themen umfassen.

Im Bereich der *Fachdidaktiken* ist, sofern entsprechende Studienangebote intendiert sind, für jeden Bildungsbereich der Primarstufe, für jedes Unterrichtsfach der Sekundarstufe (allgemeinbildend) und für jeden Bereich der Berufspädagogik grundsätzlich jeweils eine Arbeitseinheit vorzusehen. Begründete Bündelungen von Fächern und Bereichen sind möglich.

Für die *Fachwissenschaften/Künste* sind, sofern entsprechende Studienangebote gemacht werden sollen, zumindest zwei Arbeitseinheiten pro Unterrichtsfach im Bereich der Sekundarstufe (allgemeinbildend) vorzusehen.

Sofern entsprechende Arbeitseinheiten nicht existieren, sind diese an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen oder in Kooperation mehrerer Institutionen (z.B. Verbünde) im Kontext der rechtlichen und organisatorischen Gegebenheiten zu verwirklichen, eventuell ausgehend von den an einigen Standorten bereits vorhandenen Kooperationssteams. Der QSR empfiehlt nachdrücklich eine regionale Zusammenarbeit beim Aufbau der Arbeitseinheiten, damit vorhandene Ressourcen optimal genutzt werden.

118 1. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagen, 2. Bildung in Österreich und ihre Organisation (Schule und andere Bildungsorganisationen), 3. Diagnostik und Förderung, 4. Individualisierung und Personalisierung des Lernens, 5. Unterrichtsführung und Entwicklung von Lernumgebungen, 6. Gestaltung und Evaluation von Bildungsprozessen, Instrumente der Qualitätssicherung an österreichischen Schulen, 7. Pädagogische Qualitätsentwicklung und Professionalitätsentwicklung und 8. Kommunikation und Elternarbeit.

Die Qualität der Pädagogisch-praktischen Studien soll durch gemeinsame Verantwortung der Arbeitseinheiten für die bildungswissenschaftlichen Grundlagen und die Fachdidaktiken gewährleistet werden. Eine intensive Verbindung mit Praxis- bzw. Kooperationschulen für den Einsatz der auszubildenden Pädagoginnen und Pädagogen soll gegeben sein. Schulen sind als wichtige Orte der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu berücksichtigen, was zumindest für bestimmte Schulen entsprechende Qualitätsstandards erfordert, die im Zusammenwirken mit den akademischen Institutionen zu gewährleisten sind.

11.4 Prozessübersicht: Verfahren zur Stellungnahme des Qualitätssicherungsrats

Anzahl der Monate						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Information der Institution/en an den QSR über ein geplantes Studienangebot (inkl. Zeitplan) - Curriculumentwicklung															
Übermittlung des Curriculums (in verbindlicher Fassung) an die Geschäftsstelle des QSR (spätestens Ende Oktober 2014 für Beginn mit StJ. 2015/16 für PHn)															
Einschätzung des Curriculums durch - ausländische FachgutachterInnen - zuständige Abteilungen des BMBF - Kommentare von Interessenträgern															
Vorbereitung der schriftlichen Stellungnahme des QSR und des Vor-Ort-Gesprächs, Durchführung des Vor-Ort-Gesprächs															
Übermittlung der schriftlichen Stellungnahme des QSR an die Institution/en															
Schriftliche Rückmeldung der Institution (über ev. berücksichtigte Empfehlungen des QSR im Curriculum) an den QSR															
Beschluss der Stellungnahme durch den QSR															
Kenntnisnahme des Curriculums der PHn durch das BMBF (spätestens Mitte April 2015 für Beginn mit StJ 2015/16 für PH), Veröffentlichung eines Ergebnisberichts durch den QSR															
	Qualitätssicherungsrat														

12 Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2013): Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Online: <http://www.s-hb.de/-klaus.boenkost/pdf-docs/bildungswissenschaften.pdf> [28.12.2013]
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2013): Doppeldecker, pädagogischer. http://www.afh.uzh.ch/hochschuldidaktik/A-Z_DD_bw.pdf [14.12.2013]
- Bachmann, Heinz; Thomann, Geri (2011): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Aus der Reihe: Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1 hg. vom ZHE – Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der PH Zürich
- Baumert, Jürgen; Kuntner, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520. Online: <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2010/Baumert.pdf> [14.08.2013]
- Biggs, John (2003): Teaching for Quality Learning at University. 2nd Edition. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press, auch online: <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> [16.10.2013]
- BMWF (2013): Was sind Lernergebnisse? Online: http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_im_europaeischen_hochschulraum/der_bologna_prozess/bologna_worum_gehts/curriculumentwicklung/learning_outcomes/was_sind_learning_outcomes_lernergebnisse/ [12.09.2013]
- Education Group (2013): Ö6. Jugend-Medien-Studie. Online: <http://www.edugroup.at/detail/wie-komplex-sind-ihre-aufgabenstellungen.html> [30.01.2014]
- Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2012) PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Online: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/Bericht-April2012_fertig.pdf [31.01.2014]
- Entwicklungsrat PädagogInnenbildung NEU (2013): Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013
- EPIK – Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Online: www.epik.schule.at [14.08.2013]
- Europäische Gemeinschaften (2009): ECTS-Leitfaden. Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_de.pdf [21.09.2013]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers. Online: <http://www.european-agency.org/agencyr> [21.09.2013]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Kernbotschaften für die Politik. Online: http://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-DE.pdf [12.08.2013]
- European Union (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Annex I. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf [14.08.2013]
- European Union (2006): Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Online: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf [12.08.2013]
- ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (im Auftrag des BMUKK und des BMWF) (2010²): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnen-

- kommission. Endbericht. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf [28.01.2014]
- Gehmlich, Volker (2004): Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens. Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 6/2004: Durchlässigkeit von Bildungswegen, S. 17–22
- Hochschule Bremen (2011): Kompetenzorientierung. Toolbox: Kompetenzorientierte Prüfungen. Anregungen zur Reflexion. Online: http://www.hs-bremen.de/mam/hsb/koowb/DidaktikLehre/toolbox4_kompetenzorientierte_pr_fungen.pdf [03.11.2013]
- Informelle Gruppe der Joint Quality Initiative (2004): Gemeinsame „*Dublin Descriptors*“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. Arbeitspapier. Online: http://www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut_03.pdf
- Johannes Gutenberg Universität; Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (2013): Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen (Learning Outcomes). Online: http://www.uni-mainz.de/stud-lehr/dateien_isp/Leitfaden_Lernergebnisse.pdf [04.11.2013]
- Joint Quality Initiative Reports Complete Dublin Descriptors (2004). Online: http://archive.ehea.info/folder?year_selected=4&issued_by=349 [04.11.2013]
- Karl-Franzens-Universität Graz (2010): Handbuch zur Erstellung von Curricula inkl. Mustercurricula. Online: <http://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrrservices/curriculaentwicklung/> [05.12.2013]
- Kennedy, Declan; Hyland, Aine; Ryan, Norma (2012): Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. Online: http://www.fibaa.org/uploads/media/Writing_and_Using_Learning_Outcomes.pdf [05.08.2013]
- Klieme, Eckhard; Leutner Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernprozesse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik 52/2006, Heft 6, S. 876-903, Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4493/pdf/ZfPaed_2006_Klieme_Leutner_Kompetenzmodelle_Erfassung_Lernergebnisse_D_A.pdf [29.12.2013]
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BM für Bildung und Forschung
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004a): Beschluss der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009: Eckpunkte zur Korrektur der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master- Studiengängen“ und der „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung“ Online: http://www.ku.de/fileadmin/190304/Formulierungshilfen_fuer_Module_KU_HSL_20_02_10.pdf [30.12.2014]
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004 b): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [09.08.2013]
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004 c): Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [09.08.2013]
- Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften beim MWWFK-Mainz (2004): Abschlussbericht (März 2004). Online: <http://www.s-hb.de/~klaus.boenkost/pdf-docs/bildungswissenschaften.pdf> [30.12.2013]
- Krathwohl, David R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Into Practice 41:4; S. 212-218. Online: http://www.unco.edu/ctl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf [31.08.2013]
- Marzano, Robert J.; Kendall, John S. (Eds.) (2001): The New Taxonomy of Educational Objectives. Corwin Press; vgl. auch <http://21stcenturylibrary.com/2011/11/08/a-new-taxonomy-in-education/> [28.1.08.2013]
- Moon, Jenny (2006): Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria – EHEA version. Online: http://www.hs-bremen.de/mam/hsb/koowb/DidaktikLehre/lo_linking_lev_ac_europe.pdf [27.08.2013]

- Müller, Hans-Joachim (2008): Was können wir von der Anwendung von Standards in der Lehrerbildung für die Entwicklung eines Kompetenzrahmens für das berufliche Ausbildungs- und Lehrpersonal lernen? Vortrag auf dem TTnet Expertenworkshop: Gemeinsamer Kompetenzrahmen für berufliches Ausbildungs- und Lehrpersonal. Online: <http://www.uni-kl.de/paedagogik/mueller/Mueller-Standards-Lehrerbildung-08.ppt> [05.10.2013]
- OeAD Koordinierungsstelle für den NQR (Österreich) (2011): Nationaler Qualifikationsrahmen Österreich. Folder. Online: http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/Promotion_Material/FolderNQR_Maerz2011_web.pdf [07.10.2013]
- OECD (2005a): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Online: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> [21.10.2013]
- OECD (2005b): The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Online: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [21.10.2013]
- Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001a): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chru, Zürich: Rüegger Verlag
- Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger Verlag, S. 215-342
- Oser, Fritz (2001): Standards in der Lehrerbildung: die Schweizer Studie. Online: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/standards_lehrerbildung_schweizer_studie.html#Oser2001 [25.09.2013]
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (I), S. 26–37
- Pädagog_innenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. Empfehlungen der Expert_innengruppe „Inklusive Pädagogik“. (Ergebnisse einer Arbeitstagung in Wals/Salzburg vom 23.-25.1.2014)
Online: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Erweitertes_Empfehlungspapier_2014.pdf [26.3.2014]
- Prexl-Krausz, Ulrike; Altrichter, Herbert (2011): Portfolio-Konzept und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. E&U November/Dezember 9-10/2011, S.931. Online: http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/prexl-krausz_altrichter.pdf [25.09.2013]
- Rauch, Franz; Streissler, Anna; Steiner, Regina (2008:) Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)
- Ravitch, Diane (1995): National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press
- Schlichtherle, Birgit; Weiskopf-Prantner, Veronika; Westfall-Greiter, Tanja (2013): Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0 Skala. Zentrum für lernende Schulen, NMS Entwicklungsbegleitung. Online: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/9615/mod_glossary/attachment/1805/Kriterienorientierte%20Leistungsfeststellung%20mit%20der%204%200%20Skala%20final.pdf [30.12.2013]
- Stiller, Edwin (2013): Lehrer werden – Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. Online: <http://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/dateien/stiller-lehrer-werden-lerner-bleiben.pdf> [27.09.2013]
- Technische Universität München (2013): Constructive Alignment. Wie Sie Lernergebnisse, Lehrveranstaltungen und Prüfung optimal aufeinander abstimmen. <http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/constructive-alignment/> [27.12.2013]
- Technische Universität München, Hochschulreferat Studium und Lehre (2010): Wegweiser zur Erstellung von Modulbeschreibungen. Version 1. Online: http://www.lehren.tum.de/fileadmin/w00bmo/www/Downloads/Themen/Studiengaenge_gestalten/Dokumente/wegweiser_modulbeschreibungen.pdf [27.12.2013]
- Tenorth, Heinz-Elmar; Terhart, Ewald (2004): Fachdidaktiken. In: KMK (Hrsg.) (2004): Standards für

- die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. S.10-14. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [03.12.2013]
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Münster: Zentrale Koordination Lehrerausbildung
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz
- Tuning Academy Deusto & Tuning Academy Groningen (Eds.) (2013): Tuning Educational Structures in Europe. Competencies. <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html> [17.08.2013]
- Universität Zürich (2013): Hochschuldidaktik. Online: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz.html> [15.10.2013]
- Universität Zürich (2010): Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS). Dossier Unididaktik 1/10. Online: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/DU_Tamas_def.pdf [15.10.2013]
- University of Lethbridge (2013): Developing and Using Scoring Rubrics. Online: <http://www.uleth.ca/edu/runte/tests/cones/score/rubric.htm> [30.12.2013]
- Vogtenhuber, Stefan (2008): Lernergebnisse-Kompetenzen-Bildungsstandards. Ergebnisorientierung in Österreich. Online: http://www.equi.at/dateien/BeBiFoKo_Vogtenhuber-LE.pdf [23.08.2013]
- Vogtenhuber, Stefan; IHS (Institut für Höhere Studien) (2008): Thematisches Forum: Lernergebnisse - Kompetenzen – Bildungsstandards. Ergebnisorientierung in Österreich, Paradigmenwechsel. Online: <http://www.bmwf.gv.at/nc/startseite/studierende/studieren-im-europaeischen-hochschulraum/bologna-prozess/bologna-worum-gehts/curriculumsentwicklung/learning-outcomes-und-der-bologna-prozess/curriculumsgestaltung/?type=98&print=1> [24.08.2013]
- Volz, Gerhard (o.J.) Bologna-Expert/innen. In: Österreichische Bologna-Servicestelle der OeAD-GmbH (Hrsg.) Im Fokus: Bologna in Österreich. Akteurinnen und Akteure, Einblicke, Schlaglichter, S. 31 Online: http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/projekte_kooperationen/bologna-service/Im_Fokus/100504_RZ_Bologna_WEB.pdf [25.3.2014]
- Webb, Norman L. and others (2005): "Web Alignment Tool" 24 July 2005. Wisconsin Center of Educational Research. Online: http://www.careertech.org/file_download/28ce64a7-9d6a-49cf-923d-596da-ab098f9. [16.08.2013]
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz
- Weisser, Jan (2012): Kompetenzziele im Bereich der Sonderpädagogik an Pädagogischen Hochschulen. Professionalisierung, Innovation, und die Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Entwicklung und weiterführenden Überlegungen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Workingpaper 3.
- Westfall-Greiter, Tanja (2012): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1 Grundlagen und Begriffe. Zentrum für lernende Schulen, NMS-Entwicklungsbegleitung. Online: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13089/mod_forum/attachment/7211/Orientierungshilfe%20Leistungsbeurteilung%20I%20final.pdf [30.12.2013]
- Wiggins, Grant & McTighe, Jay (2005): *Understanding by Design*. Expanded 2nd Edition. Upper Saddle River, NJ/Alexandria, VA: Pearson Education/Association for Supervision & Curriculum Development
- Wohlhart, David; Seel, Andrea (2013): Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung. Zwischen legitimen und trügerischen Hoffnungen. ÖRF (21), 5-12

13 Gesetze und Verordnungen

Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, BGBl. I Nr. 211/2013

Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst BGBl. I 211/2013, Anlage 2

Hochschul-Curriculaverordnung 2013, letzte Änderung BGBl. 124/2013

Hochschul-Zulassungsverordnung 2007, letzte Änderung BGBl. 336/2013

Hochschulgesetz 2005, letzte Änderung BGBl. Nr. 124/2013

Universitätsgesetz 2002, letzte Änderung BGBl. Nr. 176/2013

Autor/inn/en dieses Bandes

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria-Luise Braunsteiner – Mitglied des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andreas Schnider – Vorsitzender des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Wien

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Seethaler – Vizerektorin für Fachwissenschaften/Fachdidaktiken der Pädagogischen Hochschule Salzburg

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter – Vizerektorin für Forschung und Lehre der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Richard Schulz-Kolland BEd – Lehrender und Mitglied der Studienkommission an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Regina Weitlaner – Vizerektorin für die Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Maria Wobak BEd – Leiterin Öffentlichkeitsarbeit und Mitglied des Bundeszentrums lernende Schulen (NMS EB) der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Jutta Zemanek – Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Studienrechtsexpertin

Für kritische Rückmeldungen bedanken wir uns bei:

Priv.-Doz.ⁱⁿ DDr.ⁱⁿ Ulrike Greiner – Rektorin der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Dr.ⁱⁿ Doris Pany – Lehr- und Studienservices der Karl-Franzens-Universität Graz

a.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch – Vorstand des Institutes für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria Universität Klagenfurt

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz – Dekan der School of Education Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und seinem Team